374
KAR

1736-3632
978-9985-58-511-5

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

EESTI TÄISKASVANUKOOLITAJATE PROFESSIONAALSUSE KUJUNEMISE VÕIMALUSED

MARI KARM

Tallinn 2007

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

32

TALLINNA ÜLIKOOL

KUSTUTATUD

11. 06. 2026

Viimsi Raamatukogu

Mari Karm

EESTI TÄISKASVANUKOOLITAJATE PROFESSIONAALSUSE KUJUNEMISE VÕIMALUSED

KUSTUTATUD
11. 06. 2026
Viimsi Raamatukogu

TLÜ KIRJASTUS
TALLINN 2007

SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

32

Mari Karm

EESTI TÄISKASVANUKOOLITAJATE PROFESSIONAALSUSE KUJUNEMISE VÕIMALUSED

Kasvatusteaduste teaduskond, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi taotlemiseks kasvatusteaduste alal 14. septembril 2007. aastal Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Larissa Jõgi (pedagoogikakandidaat, TLÜ dotsent)

Oponendid: Einike Pilli (teoloogiadoktor, Tartu Ülikooli Avatud Ülikooli keskuse spetsialist)
Taimi Tulva (sotsiaalteaduste doktor, Tallinna Ülikooli professor)

Kaitsmine toimub 22. novembril 2007. aastal kell 13.00 Tallinna Ülikooli ruumis U-213, Uus-Sadama 5, Tallinn, Eesti.

Autoriõigus: Mari Karm, 2007
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2007

ISSN 1736-3632 (trükis)
ISBN 978-9985-58-511-5 (trükis)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)
ISBN 978-9985-58-512-2 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

Tallinna Ülikooli kirjastus
Narva mnt 25
10120 TALLINN
www.kirjastus.tlu.ee

KUSTUTATUD
11. 06. 2026
Viimsi Raamatukogu

Trükitud
OÜ Vali Press

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID....7
EESSÕNA....8
SISSEJUHATUS....9
1. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALNE ARENG JA IDENTITEET....15
1.1. Täiskasvanukoolita ja professionaalse arengu eeldused ja võimalused....15
1.1.1. Täiskasvanukoolitaja kui professionaal....15
1.1.2. Professionaalse arengu eesmärgid....19
1.1.3. Täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu eeldused ja vajadused....20
1.1.4. Professionaalne areng kui eluhõlmav õppimine....23
1.2. Täiskasvanukoolitaja professionaalse identiteedi kujunemine....25
1.2.1. Täiskasvanukoolitaja identiteedi konstrueerimine....25
1.2.2. Õpetava inimese professionaalne identiteet....28
2. ELUHÕLMAV ÕPPIMINE KUI PROFESSIONAALSE ARENGU EELDUS JA VÕIMALUS....37
2.1. Kogemusest õppimine eluhõlmava õppimise kontekstis....37
2.1.1. Kogemuse tähendus koolitaja õppimisel....39
2.1.2. Refleksioon koolitaja õppimises....42
2.2. Täiskasvanukoolitaja õppimise allikad....48
2.2.1. Elukäik õppimise allikana....49
2.2.2. Õpingud ja täienduskoolitus....50
2.2.3. Praktikakogukonnas õppimine....52
2.2.4. Tööl õppimine....54
2.2.5. Sotsiokultuuriline keskkond....56
2.3. Täiskasvanukoolitaja õppimise sügavus ja ulatus....58
2.3.1. Transformatiivne õppimine....60
2.3.2. Professionaalsete vestluste tähendus koolitaja õppimises....64
3. TÄISKASVANUKOOLITAJA ISIKLIK ÕPETAMISTEOORIA....68
3.1. Isikliku õpetamisteooria aspektid....71
3.2. Täiskasvanuhariduse filosoofilised lähtekohad....74
3.3. Isikliku õpetamisteooria valdkonnad....77
Kokkuvõte....81
4. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALSUSE KUJUNEMINE KOOLITAJATE ARUSAAMADES (uurimuse empiiriline osa)....83
4.1. Andmete kogumise ja tõlgendamise meetodite valiku põhjendus....83
4.1.1. Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess....84
4.1.2. Valimi iseloomustus....87
4.1.3. Intervjuu andmete kogumise meetodina....89
4.1.4. Fotode kasutamine uurimistöös....93
4.1.5. Narratiiv andmete kogumise ja analüüsimise vahendina....97
4.1.6. Intervjuude abil kogutud materjali tõlgendamine erinevate meetoditega....100
4.1.7. Uurija lugu....104

5. TÄISKASVANUKOOLITAJAKS KUJUNEMISE TEEKONNAD....107
5.1. Täiskasvanukoolitajaks kujunemise kontekst....107
5.2. Koolitusvaldkonna leidmine....109
5.3. Koolitajaks saamise tõlgendus koolitaja enda poolt....114
5.4. Koolitamise seosed varasema tegevusega....119

6. KOOLITAJA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI PEEGELDUS NARRATIIVIDES....122
6.1. Koolitamise tähendus koolitaja jaoks....123
6.2. Ettekujutus iseendast koolitajana....127
6.3. Enesehinnang ja hinnang endale kui koolitajale....132

7. ÕPETAMISOSKUSTE ÕPPIMISE TÕLGENDUS KOOLITAJATE ARUSAAMADES....135
7.1. Koolitajaks õppimise allikad....136
7.2. Kogukonna ja refleksiooni tähtsus....151
7.3. Koolitaja õppimise valdkonnad....157
7.4. Koolitajate professionaalse arengu etapid ja õppimine....163
7.5. Koolitajate õppimislood....164

8. ISIKLIKU ÕPETAMISTEOORIA AVALDUMINE KOOLITAJATE ARUSAAMADES....170
8.1. Arusaam koolitamise eesmärkidest ja ülesannetest....170
8.2. Arusaam õppimisest....174
8.3. Arusaam õpetamisest....178
8.4. Arusaam õppijast....181
8.5. Arusaam koolitajast....184
8.6. Vastutuse jagamine koolitusprotsessis – koolitajate lood....189

KONTSEPTUAALSEID LÄHTEKOHTI TÄISKASVANUKOOLITAJATE PROFESSIONAALSE ARENGU PROGRAMMIDE KOOSTAMISEKS....194

KOKKUVÕTE....198

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES OF ESTONIAN ADULT EDUCATORS. Summary....207

VIITEALLIKAD....215
ELULOOKIRJELDUS....228

CURRICULUM VITAE....229

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

I. Mari Karm (ilmumas). Learning from practice as reflected in teaching cases. – *Studies for Learning Society.*

II. Mari Karm 2006. Educators' professional learning as reflected in narratives and pictures. – *Journal of Teacher Education and Training*, 6, 70–87.

III. Mari Karm 2006. Koolitajate professionaalse identiteedi peegeldus narratiivides ja piltides. – A. Lepik, M. Pihlak, K. Sepp, M. Veisson (koost). *Doktorantidelt sotsiaal- ja kasvatusteadustele*. Sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide III teaduskonverentsi kogumik. Tallinn: TLÜ kirjastus, 76–97.

IV. Mari Karm, Katrin Poom-Valickis 2006. Reflective Writing in the University Classroom. – *Thinking Classroom*, Vol. 7, 3, 31–37.

V. Mari Karm, Kertu Kahm 2005. Õpetajakoolituse õppejõu pädevuse kirjeldamise võimalusi. – K. Krabi (koost). *Õpetajakoolituse õppejõud – hariduse kvaliteedi võti?* ENTEPi konverentsi ettekannete materjalid. Tallinnn: TLÜ kirjastus, 27–37.

VI. Mari Karm 2003. "Lecturers' Readiness for Using Different Teaching Methods". Conference CD. Teaching and Learning in Higher Education (Aveiro, Portugal).

KONVERENTSIETTEKANDED

I. Mari Karm 2006. *Adult educators' career trajectories, learning patterns and educational philosophy – connections and/or contradictions.* – 11th Standing International Conference of Adult Education On Becoming an Adult Educator – historical and contemporary aspects. Bamberg, Germany, September 27–30.

II. Mari Karm 2005. *Some Reflections on Professional Identity of Adult Educator.* – 33rd Congress of Nordic Educational Research Association. Oslo, Norway, March 10–12.

III. Mari Karm 2004. *When a Schoolteacher Becomes a University Lecturer: Changes in Professional Identity.* – European Conference on Educational Research (ECER 2004). Crete, September 22–25.

IV. Mari Karm 2004. *Some Reflections on Professional Growth of Adult Educators.* – Sustainable Development, Culture and Education. Tallinn, April 14–16.

V. Mari Karm 2003. *Lecturers' Readiness for Using Different teaching Methods.* – Teaching and Learning in Higher Education. Aveiro, Portugal, April 13–17.

EESSÕNA

Eluhõlmava õppimise teekonnal tuleb meil täiskasvanutena iseseisvalt sammuda, ent sisimas loodame siiski kohtuda inimesega, kellel on oskusi, aega ja tahtmist meid sellel teekonnal toetada ja innustada. Just sellised inimesed on täiskasvanute koolitajad, kes aitavad meil märgata õppimisvõimalusi ning hoida meid õppimise ahvatleval, huvitaval ja pingutust nõudval teel. Käesolev uurimus on pühendatud täiskasvanukoolitajate tegevusele ja maailmatunnetusele.

Tänan kõiki uurimistöös osalenud koolitajaid, kes olid valmis jagama minuga oma aega ja mõtteid ning lubasid mind oma koolitajamaailma. Koolitajateks kõige paremas tähenduses olid need inimesed ka selle uurimistöö käigus, avardades minu arusaama õppimisest, õpetamisest ja koolitajaks olemisest.

Uurimistöö on üks võimalusi professionaalseks arenguks ja õppimiseks ning selles keerukas õppimisprotsessis vajame julgustust, toetust ja mõttekaaslaste innustust. Uurimuse kavandamisel ja raamides hoidmisel andis väärtuslikku abi ja nõuandeid minu juhendaja dotsent Larissa Jõgi. Olen südamest tänulik, et ta usaldas minu valikuid ja jagas mu veendumust, et kvalitatiivne lähenemine on täiskasvanukoolitajate professionaalsuse uurimisel võimalik ja vajalik. Kindlust ja vastupidavust andsid arutelud Tallinna Ülikooli andragoogika õppetooli ja Tartu Ülikooli haridusteaduskonna kolleegidega, nende tähelepanelik sisuline huvi uurimistöö kulgemise ja tulemuste vastu. Minu eriline tänu kuulub heale kolleegile ja kriitilisele sõbrale Marvi Remmikule, kes kangelaslikult luges doktoritöö esialgseid konarlikke tekste ja segaseid mõtteavaldusi. Tema asjalikud tähelepanekud ja sisukad küsimused aitasid kaasa mõtete arusaadavaks kirjutamisele. Ühised mõttevahetused raamatukogukaaslase Eve Eisenschmidtiga olid heaks võimaluseks loetavat materjali mõtestada ning teoreetilisi seisukohti endale arusaadavaks tõlgendada. Tänu Marin Grossile leidsid skeemide ja jooniste ideed väljendusrikka ja selge vormi.

Tänan kõiki, kes täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise teemal kaasa mõtlesid ja uurimuse valmimisele kaasa aitasid. Soovin, et uurimuse tulemuste põhjal tekiks uusi ideid, kuidas saame aidata kaasa täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu toetamisele.

SISSEJUHATUS

Üleilmastumine, turumajandus, tehnoloogiline areng, muutused töömaailmas, teadmiste kasv ja teisenemine, demograafilised muutused, info- ja kodanikuühiskonna laienemine (Delors 1999, Memorandum on ... 2000) toovad kaasa elukestva ja eluhõlmava õppimise vajaduse ning täiskasvanud õppijate osakaal ühiskonnas kasvab pidevalt. Muutunud on arusaam õppimisest, õppijad ja nende õppimise eesmärgid, õpetamisviisid ja -võimalused. Täiskasvanuhariduses nagu hariduses tervikuna on fookus nihkunud hariduse andmiselt ja õpetamiselt õppimisele (Eesti ühiskond ... 1998, Elukestva õppe ... 2005).

Elukestva õppimise vajalikkuse mõistmise ja soodsa koolitusturu kujunemise tulemusena on lisandunud täiskasvanutele koolituse pakkujaid: täiskasvanute koolitust pakuvad nii õppeasutused, vabahariduslikud organisatsioonid, mittetulundusühingud, äriorganisatsioonid, füüsilisest isikust ettevõtjad kui ka organisatsioonide sisekoolitajad, kelle põhitegevus on sageli koolitusega seotud vaid kaudselt. Mitmekesiste õppimisvõimaluste, õppeviiside ja koolitusvormide rakendamine (e-õpe, tööl õppimine, organisatsiooni õppimine, mentorlus, kogemuslik õppimine, meeskonnatöö, vabaharidus, mitteformaalne ja informaalne õppimine) tähendab, et on vaja professionaalseid, mitmekülgse ettevalmistusega täiskasvanukoolitajaid, kes teadvustavad oma rolli koolitusprotsessis, oskavad mõtestada õppimist ning suunata ja toetada täiskasvanute õppimist erinevates õppimissituatsioonides.

Vajadus professionaalsete täiskasvanukoolitajate järele on kasvanud, kuid puudub ülevaade, missugune on täiskasvanute koolituses töötavate inimeste ettevalmistus, millised on nende taotlused koolitamisel ja missugune on nende tegevuse kvaliteet; mis peamine – kuidas kujunetakse täiskasvanukoolitajaks; mis mõjutab koolitaja õppimist, professionaalset arengut ja identiteedi kujunemist.

Varasemate Eestis läbiviidud uurimistööde põhjal võib väita, et koolituse kui terviku kvaliteedi tagamise ühe olulise näitajana tuuakse välja koolitajat: tema isiksus, teadmised, oskused, kogemused ja asjatundlikkus on üks olulisemaid komponente kvaliteetse/tulemusliku koolituse saavutamisel (Koolitusfirmade... 2001, Täiskasvanute tööalase ... 2006). Samas rõhutatakse, et asjatundlike koolitajate leidmine on üks keerukamaid probleeme täiskasvanute koolitamisel (Täiskasvanute tööalase ... 2006). Täiskasvanute koolitaja professionaalsusel ja asjatundlikkusel on elukestvas õppes oluline tähtsus.

Professionaalsust, asjatundlikkust ja vastutust eeldab täiskasvanute koolitajalt järjest komplitseeritumaks muutuv koolituskeskkond. Täiskasvanukoolitaja rolli teeb vastutusrikkaks sekkumine teiste täiskasvanute muutumisprotsessi. Täiskasvanutele on õppimine osaliselt identiteedi loomise protsess, nad püüdlevad selle poole, et ennast mõista ja oma elu mõtestada (Dominicé 2000: 81). Õpetamise eesmärgiks on toetada ja juhtida indiviidide muutumist, seetõttu sekkub täiskasvanukoolitaja järjekindlalt ja tahtlikult teiste täiskasvanute ellu (Zinn 2004). Samas on õppijaskonna

hoiakuid mõjutanud täiskasvanuharidust iseloomustama hakanud kohustuslikkus (Illeris 2003a). Inimesi sunnib koolitustel osalema vajadus säilitada oma töökoht või lootus töökohta saada. Väline sund tekitab õppijates vastupanu ning paljud neist on koolituse ja õppimise suhtes üsna skeptilised (Illeris 2003c). Täiskasvanud õppija muutuste juhtimine nõuab koolitajalt mitmekülgset professionaalset ettevalmistust.

Täiskasvanukoolitajate professionaalse ettevalmistuse ja arenemise teeb keeruliseks asjaolu, et koolitamine on sageli inimese teine või isegi kolmas valik (*second chance*), s.t inimesed on sattunud situatsiooni, milles nad on sunnitud alustama oma elu uuesti, sest nende normaalne elutsükkel on katkenud või nad on hakanud otsima uusi suundi oma elus (Giddens 1991). Täiskasvanute koolitamise juurde satutakse sageli ilma teadliku kavandamiseta. Karjääriteekonna eripärast tingituna on täiskasvanukoolitajad professionaalide hulgas ebatavalisel positsioonil, sest kuigi nad on õpingute käigus omandanud eriala, puudub neil sageli formaalne ettevalmistus õpetamiseks, nende õpingud ei pruugi sisaldada õpetamisoskuste õppimist ega õppimise toetamisega seotud teadmisi. Nad võivad oma koolitajategevuse jooksul täiskasvanute koolitamist õppima minna, ent üldiselt toimub koolitajaoskuste õppimine ja professionaalne areng oma kogemuste kaudu ning oma praktikat reflekteerides. Täiskasvanute koolitaja vastutab ise koolitamise õppimise ning oma professionaalse arengu kavandamise ja toimumise eest. Igasugune õppimine või koolitaja praktiline tegevus ei pruugi viia oodatud või soovitud tulemuseni. Koolitajate professionaalse õppimise vajadused võivad olulisel määral erineda sõltuvalt nende senistest kogemustest, teadmistest, arusaamadest ja uskumustest ning neid õppimisvajaduste erinevusi on oluline arvestada koolitajate professionaalse arengu toetamisel ja programmide koostamisel.

Asjatundliku täiskasvanukoolitaja kujunemise üks aspekte on mõista ja tõlgendada koolitaja professionaalse identiteedi olemust, oma rolli ja vastutust. Koolitaja professionaalse identiteedi kujunemist Eestis mõjutasid muutused ühiskonnas: 1990. aastate poliitilised, majanduslikud ja sotsiaalsed muutused. Kujuneva professiooni identiteedi mõtestamine ja omaksvõtmine on keerukas protsess, mille käigus saab tähenduslikuks personaalne identiteet kui tervikut ja järjepidevust loov aspekt minakontseptsioonis. Kasvatusteaduslikes uurimistöödes ei ole pööratud tähelepanu õpetava inimese isikliku ja professionaalse arengu suhtele, kuid õpetajate isiklik elu võib avaldada nende professionaalsele identiteedile palju olulisemat mõju, kui on praeguste uurimuste kaudu tundma õpitud (Leitch 2006). Täiskasvanute koolitaja kui elu jooksul uue professiooni omandanud või professionaalseid oskusi laiendanud inimese kogemused ning nende kogemuste tõlgendamine aitavad mõista täiskasvanute muutumise ja uue identiteedi omaksvõtmise ja kujunemise protsessi.

Praktilises koolitustegevuses toetuvad täiskasvanukoolitajad isiklikule õpetamisteooriale (teadmised, arusaamad ja uskumused õppimise ja õpetamise kohta). Koolitajate professionaalsuse kujunemist aitab mõtestada nende isikliku õpetamisteooria kujunemise ja olemuse mõistmine. Koolitajate valikud koolitussituatsioonis lähtuvad nende arusaamadest professiooni olemuse, oma rolli, täiskasvanud õppija, õppimise ja õpetamise olemuse kohta. Arusaamad ja uskumused kujundavad ka koolitaja enda õppimist ja sellega seotud valikuid.

Täiskasvanukoolitaja professionaalne areng eeldab koolitajaidentiteedi mõistmist ja omaksvõtmist, professionaalset õppimist ja teadlikkust oma isiklikust õpetamisteooriast. Koolitajate teadlik professionaalne õppimine ja pidev areng on vajalik, et neist kujuneksid koolitajad, kes oskavad suunata ja toetada täiskasvanud õppijaid elukestva õppimise protsessis.

Täiskasvanukoolitajatega seotud uurimistöödes on pööratud rohkem tähelepanu koolitajale vajaliku kompetentsuse kirjeldamisele, koolitajatele esitatavate nõudmiste, normide ja standardite kehtestamisele, ent sisuliselt on professionaalse arengu seisukohast oluline, kuidas koolitaja ise tõlgendab täiskasvanukoolitaja professionaalset identiteeti, oma arenguvajadusi ja -võimalusi. Varasemates Eestis läbiviidud uurimistöödes (Koolitusfirmade... 2001, Täiskasvanute tööalase ... 2006) on vaadeldud koolitajat koolitusprotsessis, kuid koolitajate tõlgendusi oma kujunemisest koolitajaks ja oma professionaalsest arengust, arusaamasid ja tõekspidamisi täiskasvanute koolitamise kohta Eestis varem käsitletud ei ole.

Kavandamaks koolitajate professionaalse õppimise ja arenemise toetamist, on vaja uurida, kuidas täiskasvanukoolitajad õpivad koolitajapraktikas toime tulema, milliseid õppimisvõimalusi ja -viise nad kasutavad, millistele õppimisallikatele toetuvad ning kas ja kuidas toimub arenemine lihtsate oskuste omandamiselt sügavama refleksiooni ja oma tegevuse mõtestamise poole.

Käesoleva uurimuse metodoloogiliseks aluseks on sotsiaalkonstruktivismi olulisemad teoreetilised seisukohad (Bruner 1986; Säljö 2003; Lave, Wenger 1991). Sotsiaalkonstruktivism on tõlgendav lähenemine, milles käsitletakse sotsiaalset reaalsust kui inimestevahelise suhtlemise protsessi. Suhtlemise ja suhete käigus inimesed tõlgendavad ümbritsevat maailma ja annavad tähendusi ning see on subjektiivne ja sotsiaalne tegevus. Sotsiaalkonstruktivistid rõhutavad kultuuri ja konteksti tähtsust ühiskonnast arusaamisel ning selle arusaamise kasutamist teadmise konstrueerimisel. Sotsiaalkonstruktivistlikes käsitustes rõhutatakse keele tähendust, sest teadmine kujuneb keele ja jagatud tähenduste kaudu.

Sotsiaalkonstruktivismi teoreetilistest seisukohtadest lähtuvalt on oluline mõista, et käesolevas uurimistöös on esitatud üks võimalik tõlgendus, mille kujunemist on mõjutanud minu kui uurija elulooline, kultuuriline, teaduslik ja kogemuslik taust.

Uurimisprobleemi määratlemisel ja analüüsimisel lähtun professionaalse arengu (Ruohotie 1996, 2003; Cranton 1996), täiskasvanu õppimise (Alheit 1995; Illeris 2003b; Jarvis 1998, 2004), kogemusliku (Boud, Keogh, Walker 1993; Kolb 1984; Marsick, Watkins 1990), refleksiivse (Brookfield 1995; Moon 1999, 2004) ja transformatiivse õppimise (Mezirow 1991, 1994, 2000), praktikakogukonnas õppimise (Lave, Wenger 1991; Wenger 1998), professionaalse identiteedi (Kelchtermans 1993) ja professionaalse teadmise kujunemise (Eraut 1994, 2000; Jarvis 2004) käsitustest.

Probleemiasetus lähtub tõsiasjast, et täiskasvanukoolitajate praktilise tegevuse kontekst on pidevas muutumises – koolituskeskkond muutub järjest keerulisemaks ja mitmekesisemaks ning see seab koolitaja professionaalsusele üha suuremaid ootusi ja nõudmisi. Koolitajakoolitajatel puudub aga ettekujutus, missugune on koolitajate arusaam täiskasvanukoolitaja professionaalsest identiteedist, missugune on nende isiklik õpetamisteooria ning kuidas toimub koolitajate professionaalne õppimine ja areng. Täiskasvanukoolitajaks kujunemise eripärast tingituna asutakse koolitajateele sageli ilma formaalsete õpinguteta täiskasvanute õpetamise valdkonnas ning järgnev professionaalne õppimine ja arenemine tugineb kogemuslikule eluhõlmavale õppimisele. Eeldused koolitaja professionaalsuse kujunemiseks on väga erinevad, igaühe isiklik vastutus oma professionaalse arengu eest on määrava tähtsusega. Samas puudub teadmine, mida tajutakse koolitusvajadusena ja kuidas oma professionaalsesse arengusse panustatakse. Koolitajana tegutsemiseks tuleb inimesel sobitada uut professionaalset identiteeti oma minakontseptsiooniga ning sellest lähtuvalt õppida ja arendada oma professionaalsust koolitajana, ent puudub ettekujutus, millised arusaamad juhivad koolitajate valikuid ja otsustusi.

Uurimuse **keskne probleem** tuleneb asjaolust, et puuduvad süsteemsed uurimused Eesti täiskasvanukoolitajate arusaamadest oma professionaalsuse kujunemise ja arenemise kohta, ning vajadusest selgitada ja mõista professionaalse identiteedi, õppimise ja isikliku teooria tõlgendamist Eesti täiskasvanukoolitajate arusaamades.

Uurimuse probleemist tulenevalt määratletakse **uurimisküsimused**.

- Kuidas toetavad õppimise võimalused, professionaalne identiteet ja isiklik õpetamisteooria täiskasvanukoolitaja professionaalsuse kujunemist ja arengut?
- Kuidas mõtestab täiskasvanukoolitaja oma professionaalset arengut, õppimist, professionaalset identiteeti ja isiklikku õpetamisteooriat?

Professionaalse arengu eelduseks on professiooni identiteedi omaksvõtmine, samuti tegutsemise aluseks oleva isikliku teooria kujunemine ja teadvustamine; nii on koolitajate professionaalse arengu tõlgendamiseks vaja teadvustada täiskasvanu õppimise, professionaalse identiteedi ja isikliku õpetamisteooria seoseid.

Uurimuse põhiküsimustest lähtuvalt määratletakse **uurimuse alaküsimused**.

1. Kuidas tõlgendab ja mõistab täiskasvanukoolitaja oma õppimisprotsessi? Kuidas ta tunnetab oma kogemust teise elukutse õppimisel?
2. Kuidas täiskasvanukoolitaja tajub oma professionaalset identiteeti ja isiklikku õpetamisfilosoofiat? Millisena tajub ta oma rolli ja ülesandeid?
3. Kuidas kujunevad professionaalse õppimise, identiteedi ja isikliku õpetamisteooria seosed ja kuidas täiskasvanukoolitaja neid seoseid tõlgendab?
4. Millist toetust vajab täiskasvanukoolitaja oma professionaalse identiteedi kujunemises ja professionaalses õppimises? Kuidas toetada koolitajaks olemist?

Uurimuse eesmärk on professionaalse arengu, õppimiskogemuste, professionaalse identiteedi ja isikliku teooria seoste mõistmine, analüüs ja tõlgendus täiskasvanukoolitajate eluteel ja arusaamade kontekstis.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised **ülesanded**:

1. analüüsida teoreetilisi seisukohti professionaalse arengu ja õppimise, professionaalse identiteedi ja isikliku õpetamisteooria kujunemise kohta;
2. viia läbi pilootuurimus andmete kogumise ja analüüsimise meetodite aprobeerimiseks;
3. viia läbi temaatilised eluloolised intervjuud ja fotointervjuud;
4. analüüsida empiirilisi andmeid;
5. üldistada teoreetilisi seisukohti ja empiirilisi andmeid;
6. määratleda ja esitada kontseptuaalseid lähtekohti täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu programmide koostamiseks.

Uurimisaine: täiskasvanukoolitaja arusaamad oma õppimisvõimaluste, professionaalse identiteedi kujunemise ja isikliku õpetamisteooria seoste kohta.

Uurimistöös kasutatakse järgmisi **meetodeid**:

- kirjanduse analüüs;
- temaatilised eluloolised intervjuud ja fotointervjuud;
- teoreetiliste ja empiiriliste andmete analüüs
  - intervjuude terviklik analüüs
  - intervjuude temaatiline sisuanalüüs
  - identiteediväidete analüüs
  - lugude analüüs
  - kriitiline diskursuse analüüs

Täiskasvanuharidus ja -koolitus on professionaliseerumas. Ühiskonnas on kiired ja pidevad muutused, mistõttu on vajadus täiskasvanukoolitajate komplekssе elukestva ja eluhõlmava professionaalse õppe järele. Uurimisprobleemi aktuaalsus ja uudsus seisneb professionaalse arengu ja õppimise, professionaalse identiteedi ja isikliku teooria kujunemise ja muutumise seoste analüüsis. Eestis ei ole varem uuritud täiskasvanukoolitajate arusaamasid oma õppimisest, professionaalsest identiteedist ja õpetamisteooriast.

Teoreetilistes allikates leidub erinevaid lähenemisi ja definitsioone, millega tähistatakse täiskasvanute õpetamisega seotud inimeste ameteid (Alheit 1995b; Cranton 1996; Dominicé 2000; Evans 2002; Jarvis 1995; Pratt, Nesbit 2000; Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Täiskasvanuharidust reguleerivates dokumentides (Elukestva õppe ... 2005; Täiskasvanute koolitaja ... 2003) on kasutusel nimetus *täiskasvanute koolitaja*. Eestikeelses kirjanduses (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003; Täiskasvanute koolituse ... 2003) kasutatakse selle kõrval ka mõistet *täiskasvanute õpetaja*. Sama mõiste on inglise keeles kasutusel kahes tähenduses: *teacher of adults* (Pratt 1998; Pratt, Nesbit 2000) ja *adult educator, educator of adults* (Alheit 1995b; Cranton 1996; Dominicé 2000). Mitmetes võõrkeelsetes teoreetilistes artiklites (Evans 2002; Jarvis 1995) kasutatakse sõna "õpetaja" (*teacher*) kui üldmõistet, mis hõlmab kõiki õpetavaid inimesi alates algkoolist kuni ülikoolini, samuti täienduskoolituses ja vabahariduses töötavaid inimesi. Sama lähenemine on kasutusel 1990. aastatel Eestis läbi viidud

põlvkonnauuringutes (Titma 1999, 2002), kus õpetajate kutserühma kuuluvad erinevat tüüpi koolides töötavad õpetajad (alg-, põhi- ja keskkoolide, lisaks tehnikumide, kõrgkoolide, sh ülikoolide õpetajad, samuti nii riiklike kui erakoolide õpetajad). Täiskasvanute koolitajaid eraldi esile ei tooda.

Käesolevas uurimistöös märgitakse sõnaga "koolitaja" täiskasvanute õpetamisega seotud inimesi ning sõnaühendiga "õpetav inimene" (õpetaja) kõiki õpetamisega seotud inimesi.

Väitekirja esimeses peatükis käsitletakse professiooni, professionaalset arengut ja identiteeti. Täiskasvanukoolitaja kui suhteliselt uue professiooni eripära mõjutab ka koolitajate professionaalse arengu võimalusi. Professiooni omandamine tähendab professionaalse identiteedi konstrueerimist isiklike arusaamade ja sotsiaalse konteksti vastastikuses mõjus.

Teine peatükk keskendub koolitaja kui täiskasvanud õppija õppimise eripära analüüsile. Koolitaja õppimise mõistmiseks tuuakse esile kogemusest õppimise ja refleksiooni tähendus täiskasvanu õppimises. Samuti antakse ülevaade õppimise allikatest ja õppimise sügavust iseloomustavatest käsitustest. Kuna professionaalne areng võib kaasa tuua transformatiivse õppimise, analüüsitakse peatükis põhjalikumalt ka transformatiivsele õppimisele omaseid jooni. Kolmas peatükk vaatleb koolitaja isikliku õppimisteooria kujunemist ja selle valdkondi.

Väitekirja empiirilises osas tõlgendan Eesti täiskasvanukoolitajate arusaamasid intervjuudega kogutud narratiivide põhjal. Neljas peatükk annab ülevaate valimist, empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise etappidest ning meetoditest. Kirjeldatakse andmete analüüsi ja olulisemaid tulemusi koolitajate kujunemise, õppimise, identiteedi ja isikliku teooria arusaamade tõlgendusest.

Viiendas peatükis käsitletakse täiskasvanukoolitajaks kujunemise põhilisi teekondi koolitajate elulugude analüüsi põhjal, koolitamisvaldkonna leidmise teid ja koolitajaks saamise põhjendusi koolitajate narratiivide analüüsi alusel. Täiskasvanukoolitajate professionaalse identiteedi kujunemist, täiskasvanukoolitaja kui sotsiaalse identiteedi olemust ja tähenduslikkust koolitaja jaoks vaatleb kuues peatükk.

Seitsmendas peatükis esitatakse analüüsi tulemusi ja koolitamisoskuste õppimise võimalusi täiskasvanukoolitajate tõlgendustes: tuuakse esile õppimise allikad ja valdkonnad koolitajate narratiivide analüüsi põhjal, samuti esitletakse kahte koolitaja professionaalse õppimise lugu. Kaheksas peatükk tõlgendab täiskasvanukoolitaja isikliku õpetamisteooria seisukohti, milles tuuakse välja koolitajate arusaamad koolitusprotsessist, õppimisest, õpetamisest ja täiskasvanud õppijast.

Kokkuvõttes üldistatakse empiiriliste ja teoreetiliste andmete analüüsi tulemusi ning esitatakse kontseptuaalseid lähtekohti täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu programmide koostamiseks ja professionaalse arengu tegevuste läbiviimiseks.

I. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALNE ARENG JA IDENTITEET

1.1. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALSE ARENGU EELDUSED JA VÕIMALUSED

Professionaalne areng on avar ja mitmeid valdkondi haarav käsitus, mida võib tõlgendada erinevatest vaatenurkadest: professionaalse arengu seos pädevuse ja asjatundlikkuse kujunemisega, professionaalse arengu etappide eristamine, teadmise ja selle loomise muutumine professionaalse arengu käigus, sotsiaalse konteksti ja organisatsiooni mõju professionaalsele arengule, inimese elukäigu ja professionaalse arengu seosed, võimalused toetamaks professionaalset muutumist.

Professionaalse arengu käsitustes pööratakse tähelepanu nii professiooni arengule (professiooni staatusega seotud aspektid) kui indiviidi professionaalse arengu eripärale (teadmiste, oskuste ja praktika paranemine). L. Evans (2002) määratleb õpetava inimese professionaalset arengut kui õpetaja professionalismi ja professionaalsuse pideva arendamise protsessi. Professionalism (*professionalism*) tähistab selles määratluses staatusega seotud elemente õpetaja töös ning professionaalsus (*professionality*) tähistab töö neid elemente, mille moodustavad teadmised, oskused ja protseduurid. L. Evansi lähenemise kohaselt hõlmab professionaalsus indiviidi ideoloogilisi, hoiakulisi, intellektuaalseid ja epistemoloogilisi tõekspidamisi suhetes ja vastastikuses mõjutuses selle professiooni praktikaga, kuhu ta kuulub, mis omakorda mõjutab tema professionaalset praktikat (Evans 2002). Professionaalsus on seotud nii teadmiste ja oskustega kui ka hoiakute, arusaamade ja tõekspidamistega, avaldudes praktilises tegevuses. Professiooni staatus ühiskonnas ning ootused selle esindajate individuaalsele professionaalsusele ja selle arengule on vastastikku seotud ja üksteist mõjutamas.

Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu eelduste ja võimaluste tõlgendamiseks vaatlen täiskasvanute koolitaja kui suhteliselt uue professiooni arengu aspekte ning koolitaja professionaalse arengu eripära.

1.1.1. Täiskasvanukoolitaja kui professionaal

Professiooniks kvalifitseeritakse keerukad ja pikemaajalist ettevalmistust nõudvad tööd, mida iseloomustavad järgmised tunnused:

- teooriale ja uurimustele toetuv spetsiifiline teadmiskogum, mille omandamine eeldab pikaajalist spetsiaalset väljaõpet;
- kvalifikatsiooni kindlustamine (programmide akrediteerimine, kvalifikatsiooninõuded, ametijärkude määramine);
- tugev kogukonna tajumine (väljakujunenud normid, professionaalsed väärtused ja eetilised printsiibid);

noomiat, autoriteeti ning töötingimusi ja vahendeid oma teadmiste ja oskuste rakendamiseks konkreetsetes tööoludes) (Jarvis 2004; Kalleberg, Berg 1987, viidanud Titma 2002; Corrigan, Haberman 1990).

Täiskasvanute koolitaja kui suhteliselt uue professiooni toimimises võib välja tuua erinevusi võrreldes traditsiooniliste elukutsetega.

Professiooni iseloomustab toetumine uurimustel põhinevale teoreetiliste teadmiste kogumile. Selline baasteadmiste kogum koondatakse elukutse professionaliseerumise käigus, kui eriala asutakse õpetama kõrgkoolis: koostatakse õppekava ja hakatakse seda ellu viima (Jarvis 2004). Täiskasvanukoolitajaid/andragooge on asutud õpetama mitmetes ülikoolides, programmid on kiiresti arenenud ning toimuvad tõsised arutelud õppekavade väljatöötamisel, õppekava eesmärkide, väljundi ja sisu kavandamisel (Dominicé 2000; Jarvis 2004), mille käigus kujundatakse erialaste teoreetiliste põhiteadmiste kirjeldavat ja seletavat kogumit.

Täiskasvanute koolitaja ettevalmistus võib erineda tavapärasest traditsiooniliste elukutsete ettevalmistusest. Täiskasvanukoolitajaks pürgijad on sageli juba omandanud ühe elukutse, õppinud seda kõrgkoolis ja töötanud selle eriala praktikuna ning koolitajaks saamine on neile teise elukutse või ameti lisandumine. Samuti võib tavapärasest erineda õppimise ja tööle asumise ajaline järjekord. Traditsiooniliselt tuleb kõigepealt õppida teooriat, et omandada tulevase elukutse põhiteadmised, ning seejärel saab hakata tegelema praktilise tööga. Täiskasvanukoolitajad alustavad sageli praktilise tegevusega ning teoreetilised õpingud järgnevad sellele. Postmodernistlike protsesside osana on toimumas samalaadsed muutused ka teiste professionaalide ettevalmistuses (enne praktika, seejärel teoreetilised õpingud) (Jarvis 2004). Täiskasvanukoolitajate õppimisteekond pole enam erandlik nähtus ning seda aktsepteerivad ka teiste erialade professionaalid kui professionaalsuse kujunemise võimalikku viisi.

Mõnede elukutsete (arstid, juristid) puhul on selgelt välja kujunenud kogukonnale omased rutiinsed tegevused, professionaalse suhtlemise viisid ja diskursus, mis omandatakse professionaalse sotsialiseerumise käigus. Uuemate elukutsete puhul, mille hulka võib lugeda ka täiskasvanute koolitaja, kujunevad ja arenevad jätkuvalt nii käitumisnormid, erialane diskursus kui spetsiifiliste teadmiste kogum (Alheit 1995b).

Professioonid on pidevas muutumises ja selle protsessi käigus määratletakse uuesti professionaalse rolli tunnused ja töövaldkonnad (Evans 2002). Muutused hariduselus toovad kaasa uute õpetamisega seotud ametite tekke ja olemasolevate sisu muutumise. Arenemises on ka täiskasvanute koolitamisega seotud valdkonnad ja ametid (Gleeson, Davies, Wheeler 2005) ning seetõttu on koolitajate professiooni ja selleks vajaliku asjatundlikkuse määratlused järjepidevas täiustumises.

mitmed professionaalse arenguga seotud tegevused võivad ühtaegu toetada ka professiooni arenemist: uurimistöö, osalemine kutseorganisatsioonides ja ühiskondlik tegevus.

Vaadeldes olukorda Eestis, võib välja tuua, et täiskasvanute koolitaja professiooni kujunemiseks ja arenemiseks on eeldused loodud. Alates 1998. aastast on võimalus omandada kõrgharidus andragoogika alal ning 2001. aastast saavad huvilised jätkata õpinguid magistritasemel ja taotleda magistrikraadi Tallinna Ülikoolis. Samuti on võimalik taotleda täiskasvanukoolitaja/andragoogi kutset (Täiskasvanute koolitaja ...). Täiskasvanute koolitaja/andragoogi kutsestandard kehtib 2003. aastast ning selles määratletakse andragoogi kvalifikatsiooni- ja tasemenõuded ning kirjeldatakse tööks vajalikke pädevusi.

Aktiivselt tegutsevad kutseorganisatsioonid (Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras, Eesti Andragoogide Liit, Eesti Vabahariduslii t), samuti Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove; loodud on Täiskasvanuhariduse Nõukogu, mille ülesandeks on nõustada valitsust täiskasvanuhariduse küsimustes.

Samas ei ole Eestis praegu formaalset välist süsteemi ega regulatiivseid eeldusi, mis tagaks professionaaliks olemise staatuse (reaalselt on võimalik tegutseda täiskasvanute koolitajana ilma kvalifikatsiooni või pädevust tõendava dokumendita), ning täiskasvanukoolitaja professionaalne arenemine toimub või ei toimu koolitaja isiklikul vastutusel.

Täiskasvanukoolitaja professionaalsuse olemus

Professionaali mõistet kasutatakse nii elukutse (professiooni) esindaja tähistamiseks kui ka osutamiseks silmapaistvale meisterlikkusele oma valdkonnas. Käesolevas töös piiritlen professionaali kui asjatundlikku (või vähemalt asjatundlikkuse poole püüdlevat) oma valdkonna esindajat. R.-J. P. Simons ja M. C. Ruijters (2004) määratlevad professionaali kui inimest, kellel on selge ettekujutus oma professioonist ja selle panusest ühiskonnale; ta on välja arendanud oma unikaalse metodoloogia ning valdab vajalikke tööriistu (teadmisi, oskusi) ja vahendeid, et täita kriteeriume, mis professionaalile esitatakse. Professionaalile omaseid jooni esile tuues rõhutab P. Ruohotie (1996) loovaid, uuendusmeelseid ja koostööle orienteeritud omadusi. Professionaal on kursis muutustega oma valdkonnas, rakendab valdkonna uusi teadussaavutusi, tegeleb arendustegevusega, laiendab pidevalt oma teadmisi ja oskusi, lahendab probleeme uuenduslikult, kasutab tagasisidet ja hinnanguid efektiivselt, teeb aktiivselt koostööd oma töökaaslastega ning kolleegid tunnustavad teda kui eksperti (Ruohotie 1996). Professionaal vastutab ise oma praktilise tegevuse ajakohasuse ja asjatundlikkuse eest ning hoolitseb selle tagamiseks vajaliku pideva professionaalse enesearendamise eest.

KUSTUTATUD
11. 06. 2026
Viimsi Raamatukogu

Täiskasvanute koolitamine on keeruline ja mitmedimensiooniline tegevus ning toimetulek koolitajatöö väljakutsetega eeldab täiskasvanute koolitajalt asjatundlikkust ja valmisolekut end arendada. Koolitajad nagu teisedki õpetamise valdkonna praktikud tegutsevad mitterutiinsetes situatsioonides, tegelevad pidevalt ebamääraste, mitmetasandiliste, halvasti struktureeritud probleemidega, mis nõuavad kiiret lahendamist, ilma et oleks aega läbi mõelda kogu probleemilahenduse protsess või otsida abi teoreetilistest materjalidest (Brockett 1991; Moon 1999). Selliste situatsioonide kiire ja asjatundlik analüüs ning sobiva tegutsemisviisi ja lahenduse leidmine eeldab koolitajalt põhjalikke, mitmekülgseid õpetamisalaseid teadmisi ja oskusi.

Täiskasvanute õpetamine ei ole lihtsalt oskustel põhinev tegevus, vaid on seotud seda kujundavate sotsiaalsete, kultuuriliste ja filosoofiliste suundumuste, uskumuste ning väärtustega (Gleeson, Davies, Wheeler 2005; Pratt, Nesbit 2000). Suutlikkus mõtestada täiskasvanute koolitamist ja oma tegevust avaramas ühiskonnaelu kontekstis nõuab professionaalile omast mõtlemist ja tegutsemist.

Professionaalset koolitajapraktikat võib tõlgendada kui kunsti (kunst *versus* käsitöö) ning sellise lähenemise kohaselt on professionaali põhiliseks tunnusjooneks isikupärane stiil: just stiil on see, mille põhjal eristuvad samalaadseid teadmisi ja oskusi jagavad indiviidid (Brockett 1991). Isikupärase stiili kujundamisele aitab kaasa selge ettekujutus iseendast koolitajana, oma professionaalsest identiteedist ja isiklikust teooriast.

Täiskasvanute koolitaja professioon on suhteliselt uus ning konkreetsete inimeste ettekujutused koolitaja professioonist, koolitajana tegutsemiseks vajalikust professionaalsusest ning iseenda professionaalsest identiteedist võivad üsna olulisel määral varieeruda. Selgema ettekujutuse kujunemist saab toetada kutsestandard, milles määratletakse koolitaja rollid ja nende täitmiseks vajalik asjatundlikkus ning esitatakse pädevuse kirjeldused. Kutsestandardi kohaselt on täiskasvanute koolitaja/andragoog spetsialist, kes vahendab täiskasvanud inimestele teadmisi ja/või oskusi, suunab nende arusaamade ja hoiakute kujunemist ning toetab enesearengut tasemehariduses, tööalases ettevalmistuses või täiendõppes, vabahariduslikel kursustel, õpiringides ja teistes olukordades, kus on tegemist sihipäraselt loodud õpisituatsiooniga (Täiskasvanute koolitaja ... 2003). Kutsestandardi kohaselt võib täiskasvanute koolitaja kvalifikatsiooni taotleda mis tahes eriala või kutsega inimene, kes on õpetanud täiskasvanuid vähemalt kaks aastat.

Kutsestandardis on kirjeldatud täiskasvanukoolitaja asjatundlikkuse kriteeriumid, välised nõudmised koolitajale vajalikuks peetavate teadmiste, oskuste ja isiksuseomaduste kohta, ent iseküsimus on, kuivõrd need on konkreetse koolitaja poolt sisemiselt omaks võetud ja tema professionaalse identiteedi osaks kujunenud.

1.1.2. Professionaalse arengu eesmärgid

Professionaalse arengu eesmärk on, et inimese professionaalsel tegevusel oleksid paremad tulemused ning ta ise tunneks oma tegevusest suuremat rahulolu. Õpetava inimese professionaalse arengu põhieesmärk on muuta oma professionaalset praktikat, uskumusi ja arusaamasid nii, et õppijad saaks paremini õppida (Guskey 2002). Täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu tulemusena oskab koolitaja tõhusamalt toetada täiskasvanud õppijate õppimisprotsessi ning tunneb end oma koolitajategevuses paremini.

Cranton ja Carusetta (2004) peavad professionaalse arengu eesmärgiks terviklikkuse ja eheduse (*authenticity*) saavutamist, kooskõla iseenda, oma tõekspidamiste, professionaalse identiteedi ja professionaalse praktika vahel. Eheduse saavutamiseks tuleb professionaalse arengu käigus omandatud uued teadmised ja oskused üle kanda praktikasse sel viisil, et need sobituks koolitaja igapäevase tegevusega ning oleks kooskõlas tema isikliku stiiliga.

Professionaalne praktika ei ole staatiline, vaid professionaalid kujundavad praktikat pidevalt seda mõtestades ja tõlgendades, luues ja taasluues (Dall'Alba, Sandberg 2006). Seepärast on oluline, et professionaalset arengut toetavad õppimistegevused pakuks võimalusi õppida uut sisu ja oskusi, ent ka võimalusi reflekteerida nende seose üle praktikaga ning lõimida uut teadmist olemasoleva professionaalse praktika ja harjumustega (Bredeson 2002). Professionaalse arengu käigus toimub praktika muutmine ning uuenenud praktika toob esile uued vajadused õppimiseks ja arenemiseks.

Professionaalse arengu tulemusena võivad toimuda muutused kahel suunal.

1. Muutused hoiakutes, mille käigus toimub intellektuaalne ja motivatsiooniline areng (oma praktika sügavam mõtestamine) – õpetaja muutub reflekteerivamaks, analüüsivamaks ja motiveeritumaks.
2. Muutused tegevuses (teadmised ja oskused), mille käigus toimub protseduuriline ja produktiivne areng – muutub tegutsemisviis ja -aeg (Evans 2002; Dall'Alba, Sandberg 2006).

Professionaalse arengu käigus toimub muutus üksikjuhtumite tõlgendamiselt tervikliku situatsioonitaju poole. Professionaali teadmine on struktureeritum ja kontekstuaalsem, praktilised kogemused on sulandunud teoreetiliste teadmistega. Professionaalidele on iseloomulik kiirus ja paindlikkus, otsustamise aluseks on situatsioonide terviklik tajumine ning intuitiivsete teadmiste ühendamine analüüsiga (Eraut 1994).

Professionaalse arengu võimalikkust mõjutavad järgmised tegurid:

- elukäik ja tööalase karjääri lugu, mis on kujundanud inimese hoiakuid, ootusi ja käitumist;
- õppimis- ja refleksioonioskused;
- välise sekkumise määr;

- erinevad professionaalse arengu tegevused, nende sisu ja kvaliteet (koolitused, uurimistöö, refleksioon);
- organisatsiooni toetus;
- professionaalne, sotsiaalne ja akadeemiline tunnustus või tasu;
- professionaalse arengu tegevuste asjakohasus, sobivus ja praktilisus (Day 1993).

Iga teguri osakaal ja tähendus professionaalse arengu mõjutajana on täiskasvanukoolitajate puhul väga individuaalne, kuna igaühe varasem elukäik, õppimis- ja töötamiskogemused, tegutsemise kontekst ning koolitajapraktika on isikupärane, tuues kaasa erinevused professionaalse arengu vajadustes.

1.1.3. Täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu eeldused ja vajadused

Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu eeldused, vajadused ja ootused on individuaalsed ning sõltuvad mitmest asjaolust: koolitaja minakontseptsioon, professionaalne identiteet, senine elukäik, koolituse valdkond, tööalane organisatsioon ja sotsiaalne kontekst.

Koolitaja arusaama oma professionaalse arengu vajadusest mõjutab tema **minakontseptsioon ja ettekujutus professionaalsest identiteedist**. Professionaalne areng on seotud enesearenguga ja selleks on vaja teadlikkust iseendast – millised eelteadmised, varasemad kogemused, hoiakud võivad mõjutada koolitaja professionaalset tegevust. Teadlikkus omaenda oskustest hõlmab ka teadmist, millal ja kuidas oskusi kasutada, samuti teadlikkust iseendast ja oma piiridest (Eraut 1994). Aktiivset pühendumist professionaalsete oskuste arendamisele ja professionaalse identiteedi kujunemisele mõjutavad isiksuslikud omadused, nagu näiteks õpioskused, enesehinnang, hinnang endale kui õppijale, eduootus, eneseusaldus, teadlikkus oma nõrkustest ja tugevustest (Ruohotie 1996, 1999a). Pidevaks professionaalseks arenguks on oluline indiviidi motivatsioon, soov areneda ja kogeda uut.

Professionaalse arengu vajaduste määratlemisel võib märgata koolitajate **varasema elukäigu ja elukutse mõju** (mõjutada võivad eelmise elukutse identiteet, väärtused ja arusaamad). Mõnede erialade koolitajad rõhutavad põhjalike teadmiste vajalikkust oma valdkonnas ega pea oluliseks õpetamisalaseid teadmisi ja oskusi, kuna nende erialases diskursuses ei ole need eşindatud (Robson et al 2004). Seetõttu võib osa koolitajaid oma professionaalses arengus olla rohkem orienteeritud erialasele enesetäiendamisele, teine osa õpetamisoskuste arendamisele.

Koolitaja professionaalse arengu vajadusi individualiseerivad ka nende õpieelistused: koolitaja võib eelistada **erinevaid vahendeid ja tegevusi** (kursused, arutelud kolleegidega, uurimistöö) oma professionaalse arengu toetamiseks (Evans 2002). Seetõttu ei pruugi parimate kavatsustega väljatöötatud koolituskursus sobida erinevate koolitajate professionaalse arengu toetamiseks.

Professionaalse arengu vajadust mõjutab see, kuidas mõtestatakse **professionaalset praktikat** ning millised teadmised ja oskused tunduvad vajalikud sellisena mõtestatud professionaalses praktikas tegutsemiseks (Dall'Alba, Sandberg 2006). Kui koolitaja mõtestab õpetamist teadmiste edasiandmisena, siis peab ta vajalikuks arendada esinemisoskusi; kui ta tõlgendab õpetamist õppimise toetamisena, siis peab vajalikuks arendada oskusi õppimist jälgida ja suunata.

Professionaalse arengu vajadusi ja ootusi mõjutab seegi, millises **professionaalse arengu etapis** tunneb inimene end olevat. Dreyfusi ja Dreyfus (1986) toovad oma mudelis (viidanud Eraut 1994: 124) tegevuste, teadmiste ja hoiakute muutumise algajast professionaalini, õpipoisist meistrini. Täiskasvanukoolitajate kohta tehtud uurimistööd on näidanud (Daley 1999; Ferry, Ross-Gordon 1998; Marsick, Watkins 1990), et algajad ja professionaalid/meistrid õpivad erinevalt, erinevatest allikatest ja erineval viisil ning omandavad erinevaid teadmisi, oskusi ja hoiakuid. Algajad eelistavad formaalseid õppimisvõimalusi (kursused, täienduskoolitus, konverentsid) ning nende õppimist juhivad pigem teised (Daley 1999). Professionaalid/meistrid eelistavad õppimiseks mitteformaalseid võimalusi: oma praktika koostöine uurimine, arutelud kolleegidega, erinevad kogemused, uued tööülesanded, reisimine jms (Bredesen 2002; Daley 1999; Marsick, Watkins 1990). Samas ei ole ka kõigi algajate õppimisvajadused ühesugused, vaid sõltuvad nende arusaamadest õpetamise kohta või nende tegutsemise aluseks olevast õppimis-õpetamisparadigmast (Dall'Alba, Sandberg 2006).

Kuna algajad ja professionaalid/meistrid õpivad erinevalt, võib järeldada, et professionaalseks arenguks vajatakse erinevaid tegevusi. Oluline on pakkuda ka professionaalidele sobivat ja arengut toetavat täienduskoolitust, teadvustada kogemusest ja kolleegidelt õppimise viise ning refleksioonioskusi.

Ettekujutust oma professionaalse arengu vajadusest mõjutab see, millises tööalases **organisatsioonis** on inimene tegutsenud või tegutseb. Erinevad kontekstid (töökoha või koolitusorganisatsiooni eripära, organisatsiooni majanduslikud võimalused, tegevuse eesmärgid) mõjutavad koolitaja professionaalse arengu võimalusi, seavad erinevaid ootusi, vajadusi, piiranguid ja visioone (King, Lawler 2003). Mõnes organisatsioonis toetatakse koolitaja koolitamisoskuste alast väljaõpet ja jätkuvat professionaalset arengut, mõnes on see jäetud koolitaja enda hooleks.

Sageli ei oska organisatsioonid toetada koolitaja professionaalset arengut, kuna ei oska näha koolitaja tegelikke vajadusi ning mitmekesiseid võimalusi arenguks. Toetatakse traditsioonilisi professionaalse arengu tegevusi, mitte selliseid, mida inimesed ise eelistaksid (koostöö kolleegidega, vaba aeg individuaalseks uurimistööks) (Scribner 1999).

Professionaalse arengu eelduseks ja tulemuseks on enese tunnetamine professionaalse **kogukonna** liikmena. Professionaalne areng koolitajana sõltub sellest, kuivõrd inimene on omaks võtnud oma kuulumise koolitajate kogukonda. Erinevad praktikad,

kuhu inimene kuulub, võivad esitada võistlevaid nõudmisi, ning see, kuidas nendele nõudmistele vastatakse, sõltub inimese seotusest praktikaga ja nõudmiste viisist (Wenger 1998). Kui inimene ei tunneta end koolitajate kogukonna hulka kuuluvana ega pea oluliseks koolitajate kogukonna nõudmisi oma professionaalsusele, ei pööra ta koolitamisalase asjatundlikkuse arendamisele ka tähelepanu.

Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu vajadust mõjutavad muutused **sotsiaalses kontekstis**:

- ühiskond (ühiskonna infrastruktuur, ühiskonna struktuur, poliitiline kliima, väärtuste süsteem);
- majandus (juhtimismudelid, ärifilosoofia);
- tehnoloogiline baas (e-koolitused, suhtlemine e-posti teel, foorumid jne);
- kiire teadmiste kasv ja teadmiste komplitseeritud olemus (valdkondadevahelised piirid on hajunud, ühe valdkonna arengud mõjutavad ka teisi valdkondi);
- hariduspoliitika (kool kui haridusasutus ja selle positsioon ühiskonnas);
- õppimis- ja õpetamiskäsitused (rõhuasetuse liikumine õpetamiselt õppimisele, koolituse muutumine rohkem õppija- ja protsessikeskseks);
- õppijaskond (olemus, vajadused, hoiakud, vastupanu õppimisele);
- indiviidi ja ühiskonna suhted;
- muutused töö olemuses;
- uuenev arusaam karjäärist, katkestused tööalases karjääris, kiire liikuvus tööturul, töökohtade vahetamine;
- elukutse ja kogukondade sees olevate kultuuride muutumine (Bernier, McClelland 1989; Illeris 2003c; King, Lawler 2003; Ruohotie 1996).

Sotsiaalses kontekstis toimuvate muutuste arvestamine oma professionaalse arengu kavandamisel tähendab, et kõigepealt tuleb teadvustada nende muutuste tähendus oma professionaalsele praktikale ning sellest lähtuvalt teadvustada oma arenguvajadused.

See, kuidas inimene tajub oma professionaalse arengu vajadust, on pigem subjektiivne tunnetus kui objektiivne reaalsus (Ruohotie 1996). Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu eeldused ja vajadused on väga individuaalsed ja isikupärased; nii saavad oma arenguvajadusi määratleda ning nende vajaduste rahuldamiseks sobivaid viise valida kõige paremini koolitajad ise. Täiskasvanukoolitajal peab olema eneseteadlikkust, et võtta vastutus oma professionaalse arengu eest, olla ise oma arendamise subjekt, kriitiliselt reflekteerida oma eeldusi, teadvustada oma tõlgendusraame (viiteraam, *frame of reference*) ja piiravaid uskumusi ning suuta eristada oma vajadusi ühiskonna poolt pealesurutud ootustest (Beairsto, Ruohotie 2003). Koolitaja teadlikkusest, oskustest, kogemustest ja kontekstidest sõltub see, kuidas ta oma arenemisse panustab ja millised õppimisvõimalused endale loob. Kui koolitaja ei taju oma professionaalse arengu vajadusi ega märka arenguvõimalusi, võib juhtuda, et ta ei ole võimeline praktikas professionaalina tegutsema.

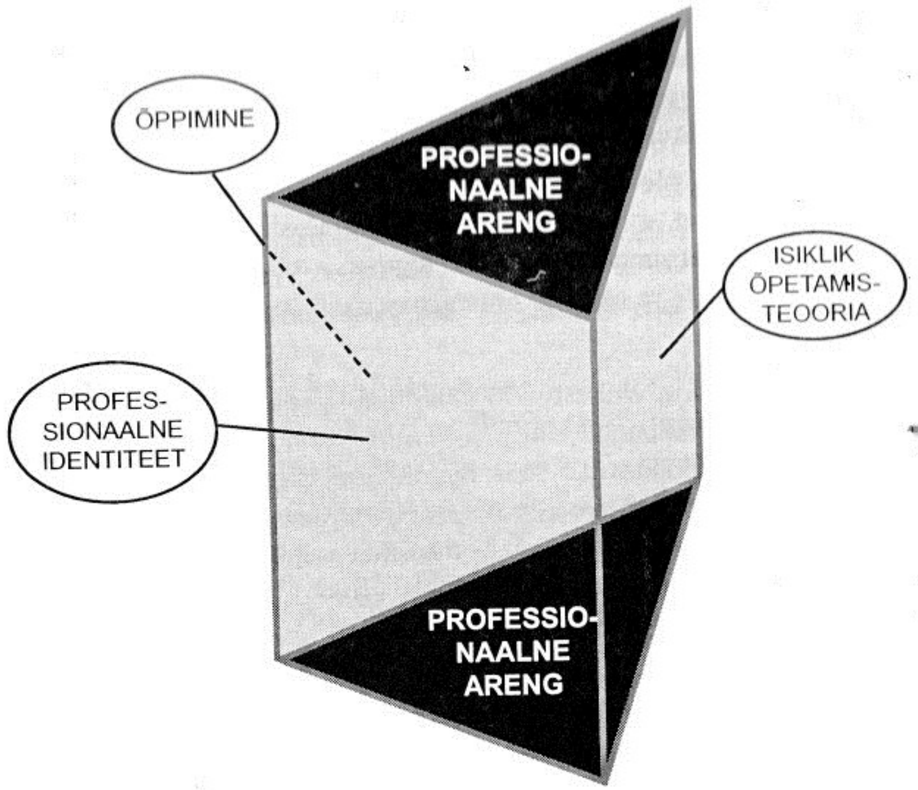
1.1.4. Professionaalne areng kui eluhõlmav õppimine

Professionaalset arengut võib tõlgendada kui eluhõlmava õppimise protsessi ja võimaluste kujundamist õppimiseks professionaalse praktilise tegevuse käigus. Professionaalse arengu olemus on õppimine. Arengut ja õppimist võrdlevates käsitlustes on esile toodud, et areng viitab pigem avaramale pikaajalisele muutumisele ning õppimine konkreetsemale praktilise tegevuse või käitumise muutumisele, konkreetsemate teadmiste ja oskuste omandamisele (Hoyer, Touron 2003; Simons, Ruijters 2004).

Professionaalse arengu kui elukestva ja eluhõlmava õppimise juhtimiseks on vaja õpioskusi, erinevates keskkondades õppimise ning teadmiste ja oskuste ülekandmise võimet, valmisolekut transformatiivseks õppimiseks ning eneseanalüüsi- ja refleksioonioskusi. Õppida tegutsema elukestva õppijana tähendab õppida olema avatud mõtleja, kellel on uudishimulik hoiak maailma suhtes nii oma isiklikus kui professionaalses elus. Elukestev õppimine pole niivõrd oskus või isegi hoiak, vaid pigem elamisviis (Beairsto, Ruohotie 2003).

Enese pidev professionaalne arendamine nõuab oskajaid motiveeritud õppijaid, kes on võimelised iseseisvalt laiendama ja uuendama oma professionaalseid teadmisi ja oskusi. P. Ruohotie (2003) rõhutab, et professionaalse õppimise eeldusteks on eneseregulatsiooni oskused ja õppimist toetavad hoiakud: eesmärkide seadmine, oskus õppimiseks vajalikku materjali valida, aega efektiivselt kasutada ja erinevaid õppimisstrateegiaid rakendada, refleksioonioskus, õppimise väärtustamine, teadmised iseendast kui õppijast ja usk oma tegevuse tõhususse, usk endasse kui õppijasse. Eneseregulatsioon viitab indiviidi aktiivsele osalusele oma õppimisprotsessis (Ruohotie 2003). Professionaalid jätkavad õppimist tööl, sest nende töö iseloom nõuab neilt tegutsemist järjest uutes tundmatutes situatsioonides ning uute probleemide lahendamist (Eraut 1994). Muutumises olev tööelu nõuab, et inimestel oleksid võimed, oskused, soov ja tahe pidevaks õppimiseks (Hall, Mirvis 1996; Ruohotie 1999b). Ideaalis on individuaalne areng ja kasvamine pidev protsess, mis toimub kogu professionaalse tegevuse jooksul. Tegelikkuses peatub kasvamine sageli mingis punktis, motivatsioon väheneb, töö kaotab oma tähenduslikkuse ning ülesannete täitmine muutub rutiiniks (Ruohotie 1996). Täiskasvanukoolitajate puhul, kelle professionaalne areng on sageli nende enda hooleks, on eriti vajalikud õpioskused ning tahe pidevalt õppida ja areneda.

Professionaalse arengu käigus võib toimuda transformatiivse õppimise protsess (Butler 2004; Cranton 1996; Friedman, Phillips 2004; Kelchtermans 1993, Ruohotie 1999b). Indiviidi professionaalne areng toimub terviklikult kõigi tema identiteetide ja nende muutumise kontekstis (Hall, Mirvis 1996). Professionaalne areng koolitajana võib kaasa tuua vajaduse lähemalt uurida ja/või muuta oma tõekspidamisi ja minakontseptsiooni, mis võib olla ajendiks transformatiivse õppimise protsessile.



Joonis 1. Professionaalse arengu, identiteedi ja õppimise ning isikliku teooria vahelised seosed

Professionaalne areng, identiteet, õppimine ja isiklik teooria ning koolitajapraktika on omavahel põimunud ja mõjutavad üksteist vastastikku (joonis 1). Täiskasvanukoolitaja professionaalne areng tähendab professionaalse identiteedi konstrueerimist, elukestvat ja eluhõlmavat õppimist ning isikliku õpetamisteooria kujundamist õpetamisteoreetiliste seisukohtade ja oma praktika tõlgendamise põhjal. Muutused, mis toimuvad ühes protsessis (näiteks professionaalse identiteedi konstrueerimine), toovad omakorda kaasa muutusi teistes protsessides (professionaalses õppimises ja isiklikus teoorias). Professionaalse õppimise tulemusena toimuvad muutused isiklikus õpetamisteoorias, mis omakorda ajendab jätkuva professionaalse õppimise ja identiteedi konstrueerimise protsessi. Loomulikult on ka võimalik, et üheski valdkonnas ei toimu muutusi ning professionaalne areng pidurdub.

Kokkuvõttes võib väita, et täiskasvanukoolitajate professionaalne areng on kompleksne protsess, mille käigus koolitajad kui professionaalid uurivad, reflekteerivad ja tõlgendavad oma praktilist tegevust; see aitab kaasa praktika teoretiseerimisele, isiklike teooriate kujunemisele ja professiooni arengule. Professionaalse arengu eesmärgiks ei ole ainult teadmiste ja oskuste arendamine, vaid oma praktika reflekteeriv mõtestamine ja valdkonna üldkonteksti mõistmine, samuti arusaamine, et igaüks saab anda oma panuse valdkonna ja professiooni edenemisse ning koolitajaidentiteedi loomisse.

Täiskasvanukoolitajate ettekujutus professionaalsusest ja selle arendamise vajalikkusest võib varieeruda. Ettekujutust oma professionaalse arengu vajadustest mõjutab teadlikkus iseendast, varasem elukäik ja elukutse, õppimiskogemused ja -harjumused, täiskasvanukoolituse valdkond, organisatsiooni ootused ja toetus, kogukonna ja ühiskonna normid ja diskursus.

Koolitaja vastutab ise oma professionaalse õppimise eest, tema õppimisvajadused on individuaalsed ja isikupärased ning tema valmisolek õppida ja pühendumine enda arendamisele sõltub sellest, kuivõrd ta on teadvustanud õppimise vajalikkust ning omandanud professionaalseks õppimiseks ja arenemiseks vajalikud oskused. Uurimuse empiirilises osas vaadeldakse, kuidas Eesti koolitajad tõlgendavad oma professionaalse arengu vajadusi, kuidas väärtustavad erinevaid võimalusi arenguks ning kuivõrd on valmis panustama oma professionaalsuse arendamisse.

Professionaalse arengu käigus võib ette tulla vajadus teha sügavaid muutusi oma koolitajapraktikas ja mõtestada uuel viisil oma professionaalset identiteeti. Uurimistöös vaadeldakse professionaalset arengut seoses professionaalse identiteediga, mis on inimese sisemine tõlgendus oma elukutse olemusest ja selleks vajalikust asjatundlikkusest ning ettekujutus iseendast selle elukutse esindajana.

Täiskasvanukoolitaja enda professionaalsuse muutumise ja kontekstide pidevalt muutuva olemuse tõttu on elukestva ja eluhõlmava õppimise oskus professionaalseks arenguks oluline. Täiskasvanukoolitaja õppimise olemust vaatleb teine peatükk.

1.1. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI KUJUNEMINE

Professionaalse arengu ja õppimise vajaduste teadvustamine ja oma professionaalse arengu kavandamine sõltub koolitaja arusaamast täiskasvanukoolitajate professioonist ja iseendast koolitajana – oma professionaalsest identiteedist.

Inimese toimetulekus oma praktilise tööalase tegevusega, enesearengus ja tööga rahulolus on oluline ettekujutus ja arusaam endast selle eriala esindajana ning lähemang oma suutlikkusele selles töös hakkama saada. Professionaalne identiteet kui sotsiaalne identiteet on üks aspekt inimese minakontseptsioonist, mida konstrueeritakse sotsiaalses kontekstis dialoogis iseenda ja ümbritsevaga.

1.1.1. Täiskasvanukoolitaja identiteedi konstrueerimine

Sotsiaalkonstruktivistliku käsituse kohaselt on identiteet loodud, sotsiaalselt konstrueeritud, mitte essentsialistlikult olemasolev. Identiteet on konstruktsioon, mis väljendub narratiivis. Identiteedi narratiiv on vahend, mille abil inimene mõtestab iseennast ja oma paiknemist maailmas ning mida luuakse pidevas vastastikuses mõjuprotsessis ja suhtlemises iseenda ning teiste inimestega.

Identiteedi saavutamisel on oluline mõtestatud looni jõudmine – looni, mis seob elu tervikuks ja annab sellele eesmärgi laiema sotsiaal-ajaloolise narratiivi raames (Biott, Moos, Møller 2001; Riessman 2002; Valk 2003). Identiteet ei ole midagi sellist, millega inimene on sündinud, mis inimestel *on* (*have*), vaid nad *kasutavad* (*use*) identiteeti, et õigustada ennast ja oma tegevust, selgitada ja anda tähendus iseendale suhetes teiste inimestega ning kontekstile, milles nad tegutsevad (MacLure 1993). Keele dialoogilisest iseloomust lähtuvalt (Bahtin 1987) sisaldab iga kõne (suuline ja kirjalik) argumentatsiooni. Seega võib ka identiteedi väiteid vaadelda kui argumendi vorme – vahendeid inimese tegevuse, karjääri, valikute, väärtuste ja toimimise tingimuste õigustamiseks, selgitamiseks ning neile tähenduse andmiseks (MacLure 1993). Identiteedi narratiivil on samuti moraalne ja eetiline aspekt: identiteedi väited on tihedalt seotud käitumise ja uskumuste õigustamisega (MacLure 1993: 312). Oma koolitajaidentiteedi konstrueerimisel loovad koolitajad narratiive, milles selgitavad endale ja teistele koolitajaks kujunemise valikuid ja väärtusi ning annavad sellele tähenduse oma elu kontekstis.

Identiteedi konstrueerimise protsessis teeb inimene valikuid vastavalt sellele, millisena ta ise ennast tajub, kuidas ennast mõtestab ja kuidas tahab teistele paista. "Sättides kokku elemente oma minevikust, luuakse identiteet, millega ise saadakse elada ja mida võidakse teistele esitleda" (Reinvelt 2001: 246). Identiteedi narratiivides annavad jutustajad edasi seda, kuidas nad ennast näevad, ja enda soove, kuidas teised neid näeks (Errante 2000). Identiteedi konstrueerimise protsessis valitakse välja mõned lood, mõnesid sündmusi varjatakse, mõned ühendatakse suuremateks üksusteks, mõnda tähenduse allikat eelistatakse teiste ees (Reinvelt 2001; Vihalemm, Masso 2004). Teistele jutustamiseks valitakse lood, mis tunduvad inimesele teda ennast vähem ohustavat kui need lood, mida ollakse valmis rääkima iseendale (Grumet 1991). Identiteedi narratiivides teeb inimene küll valikuid, kuid ta ei saa siiski ükskõik millistest kogemustest ja elamustest koosnevat lugu välja mõelda, sest indiviidi biograafia ei saa olla täielikult fiktiivne, kui ta tahab igapäevaelus teistega interaktsioonis olla (Reinvelt 2001: 246).

Identiteedi konstrueerimisel on olulised nii need lood, mida inimene ise räägib enda kohta, kui ka need lood, mida inimesest räägivad teised. Identiteeti võikski võrdsustada lugudega inimese kohta (Sfard, Prusak 2005). Lugude kaudu kogevad inimesed oma elu, tõlgendavad oma kogemusi ja muudavad nende tähenduse nähtavaks. Lood meie enda kohta on olulised vahendid, et mõista iseennast ja tegutseda maailmaga ühenduses oleva inimesena (Biott, Moos, Møller 2001; Heikkinen 2002). Professionaalse tegevusega seotud lood peegeldavad, missugune on inimeste professionaalne maailm, kes nad on ja kelleks nad professionaalidena tahavad saada (Cortazzi 1993). Koolitajalugude konstrueerimise kaudu mõtestavad täiskasvanute koolitajad oma koolitamiskogemusi ning jätavad meelde kogetu olulisi aspekte; positiivsed lood annavad julgust ja jõudu praktiliseks tegevuseks.

E. Wengeri (1998) identiteedi kontseptsioon toob esile seosed individuaalse ja sotsiaalse, toimimise ja kõnelemise(diskursuse) vahel. Identiteedi kujunemine on

seotud nii viisiga, kuidas me toimime päevast päeva, kui ka sellega, kuidas me oma tegevusest räägime, mida me ise mõtleme või ütleme ning mida teised mõtlevad või ütlevad meie kohta (Wenger 1998). Indiviidide identiteedid luuakse diskursustes osalemise kaudu. Diskursus avaldub keele kaudu ning kajastab uskumuste, hoiakute ja väärtuste süsteemi, mis eksisteerib konkreetses sotsiaalses ja kultuurilises praktikas (Danielewicz 2001). See, mida me teeme, mõjutab seda, mida ja kuidas me enda kohta räägime ning mida ja kuidas teised meist räägivad. See, kuidas me räägime, hakkab omakorda mõjutama seda, kuidas me tegutseme. Indiviid võib samal ajal olla kaasatud erinevatesse diskursustesse ning sõltuvalt diskursusest luua ja jutustada erinevaid narratiive. Täiskasvanukoolitaja võib erialaspetsialistina ja koolitajana osaleda erinevates diskursustes, mis mõjutab seda, kuidas ta ennast vastavas kontekstis esitleb ja tegutseb.

Identiteedi tajumine ja mõistmine areneb suhete kaudu, inimese ja maailma omavahelise toimimise kaudu, jagatud narratiivide isiklike, kultuuriliste ja ajalooliste aspektide kaudu. Uurimistöös osalemine võib toetada identiteedi konstrueerimist. Intervjuude andmine võimaldab inimesel jutustada endast meeldivale ja sõbralikule kuulajale (intervjueerijale), kelle toel luuakse personaalseid pihtimusi identiteedi konstrueerimiseks ja taaskinnitamiseks (Atkinson, Silverman 1997).

Identiteet on põhiolemuselt ajaline, kuna identiteedi konstrueerimine on pidev protsess. Narratiivi loomine, läbitöötamine, korrastamine ja tõlgendamine toimub pidevalt, et kujuneks sidus lugu meist endast ja maailmast, milles me elame (Heikkinen 2002: 15). Identiteedi ajaline aspekt ilmneb selles, et olevikus tegutsemise protsess hõlmab nii mineviku kogemusi kui tuleviku kavandamist (Sfard, Prusak 2005; Wenger 1998), mineviku kogemusi tõlgendades kujutletakse oma tulevast identiteeti. Et identiteet konstrueeritakse sotsiaalses kontekstis, siis ei ole identiteedi ajalisus mitte lineaarne, vaid pigem kompleksne, kuna seosed kujunevad mitmete trajektooride vahel (Wenger 1998). Täiskasvanute koolitaja professionaalse identiteedi konstrueerimise protsessi mõjutavad koolitaja varasemad professionaalsed identiteedid ja elukogemused ning kujutlus koolitajaks olemisest tulevikuperspektiivis.

Lugusid jutustatakse konkreetses kontekstis. Inimesed võivad rääkida endast erinevaid lugusid sõltuvalt sellest, kellele ja kellega nad neid jutustavad. Lugu jutustataksegi olemasolevat või kujuteldavat kuulajaskonda silmas pidades, selle ootusi ja kujutlusi arvestades (Biott, Moos, Møller 2001; Sfard, Prusak 2005). Kuna lugusid jutustatakse teatud ajal konkreetses kontekstis kindlale kuulajale, siis ka need lood, mida täiskasvanute koolitajad uurimistöö käigus rääkisid, peegeldasid inimese ettekujutust endast kui koolitajast sel ajahetkel ja sellele uurijale räägituna.

Isiklike narratiivide loomine on mõjutatud kultuuris käibel olevatest lugudest. Kultuuris on teatud tüüpilised lood (näiteks tüüpilised naiste karjäärilood), mis püsivad pika aja jooksul üsna ühesugused (Elliott 2005) ning mõjutavad isiklike lugude jutustamist. Kuigi iga inimene on võimeline kujundama loova ja originaalse narratiivi iseendast, toetub see siiski olemasolevate narratiivide eeskujule, mida

iga indiviid on omandanud ja sisemiselt omaks võtnud (*Ibid.*, 127). Kultuuris olev ettekujutus võib osutuda ka piiravaks ja kammitseda isiklike lugude kujunemist ja muutumist ning narratiivsete identiteetide muutumist.

Professionaalse identiteedi konstrueerimisel tõlgendatakse ja mõtestatakse iseennast ja professionaalset tegevust, õigustatakse oma käitumist, arusaamasid ja uskumusi lugude jutustamise kaudu. Lugude jutustamise laad on mõjutatud kultuurilisest kontekstist ja lugusid jutustades paigutab inimene end mingisse konteksti ning saab selle osaks.

1.2.2. Õpetava inimese professionaalne identiteet

Professionaalne identiteet on seotud sotsiaalse rolliga, kuulumisega professiooni kui sotsiaalse rühma esindajate hulka ning on seega sotsiaalne identiteet. Õpetajaks saamine on identiteedi kujunemise protsess, mille käigus indiviidid määratlevad ennast ise õpetajana ning õpetajana käsitavad neid ka teised (Danielewicz 2001: 3). Sotsiaalse identiteedi omaksvõtmisel on oluline sellele personaalse identiteedi kaudu antav tähendus (Valk 2003), seega on professionaalses identiteedis põimunud identiteedi personaalne ja sotsiaalne mõõde. Professionaalse identiteedi tõlgendust võib vaadata kui argumendi vormi, millega inimene õigustab, selgitab ja annab tähenduse oma tegevusele, situatsioonidele ja väärtustele professiooni esindajana.

Aune Valk (2003) sõnastab identiteedi määratluse järgmiselt: "Identiteet on inimese enda loodud, suhteliselt püsiv, mõtestatud ja integreeritud nägemus iseendast, sh oma unikaalsetest omadustest ja kogemustest (personaalne identiteet) ning oma sotsiaalsetest suhetest ja kuulumisest sotsiaalsetesse gruppidesse (sotsiaalne identiteet). Identiteet on inimese arusaam iseendast ning moodustab seetõttu aluse, millelt lähtudes inimene suhtleb maailmaga ning interpreteerib ja hindab nii enda kui teiste käitumist" (Valk 2003: 229).

Personaalset ja sotsiaalset identiteeti saab vaadelda kui minakontseptsiooni kaht aspekti. Minakontseptsioon on psühholoogiline tervik, milles võib eristada kirjeldavat (teadmised ja uskumused enda omaduste kohta) ning hinnangulist (tunded, hoiakud, suhtumine iseendasse) aspekti. Väliselt näitab minakontseptsioon meie käitumist ja iseloomujooni, seesmiselt seda, mida me enda ja maailma vastu tunneme (Pullmann 2003: 196). Minakontseptsiooni hinnanguline aspekt osutab väärtustele, millest lähtudes inimene hindab oma isiksuslikke omadusi.

Snow ja Anderson (1987) eristavad samuti sotsiaalset ja personaalset identiteeti ning minakontseptsiooni. Nad vaatlevad sotsiaalseid identiteete kui kellegi teise poolt, väljastpoolt antuid, mis põhinevad inimese välimuse, käitumise ning tegevuse koha ja aja järgi kogutud informatsioonil. Personaalsed identiteedid on enesemääratlused ja osutavad tähendustele, mida tegutseja ise annab enda minale (Snow, Anderson 1987: 1347). Eluloolised faktid ja kogemused, samuti sotsiaalsed rollid mõjutavad, kuid ei

määra täielikult personaalset identiteeti. Personaalsed identiteedid peegeldavad seoseid sotsiaalsete identiteetide ja minakontseptsiooni vahel (*Ibid.*, 1348).

Personaalse ja sotsiaalse identiteedi seosed suhete ja rollidega

Personaalne ja sotsiaalne identiteet kui minakontseptsiooni aspektid on omavahelistes vastastikustes seostes.

Sotsiaalse identiteedina käsitletakse identiteedi seotust sotsiaalsete rühmade, suhete ja rollidega. Tänapäevased arusaamad identiteedist rõhutavad, et identiteet on igal juhul põhiliselt sotsiaalne, sõltudes sotsiaalsetest suhetest ja konstruktidest (Giddens 1991). Ka personaalne identiteet on olemuselt sotsiaalne, kuna vaid tänu sotsiaalsetele instrumentidele, nagu keel, omandatud mõtlemiskujundid ja stereotüübid, saab inimene tegelda oma sisemise minaga (Valk 2003: 231).

Sotsiaalsed rollid ja rühmad on identifitseerumise võimalused, mida inimesed katsetavad, ja kui need sobivad, võivad saada identiteedi olulisteks osadeks. Sotsiaalne roll esindab ootusi, mida teised rollile seavad, ning sotsiaalne identiteet esindab inimese ettekujutust endast selles rollis. Sotsiaalne roll või suhe teise inimese või rühmaga ei muutu automaatselt inimese identiteedi osaks; võtmeküsimus on sellele suhtele või rollile antav tähtsus ja tähendus ning see tähendus antakse personaalse identiteedi kaudu (*Ibid.*).

Kui inimene määratleb end rühma liikmena, kaasneb sellega ka suhestumine rühma käitumis- või suhtlemisviisi ja sümbolitega, samuti rühmale omistatavate (ka negatiivsete) väärtuste ja emotsionaalsete tähendustega (Vihalemm, Masso 2004). Inimene mõtleb identiteedi üle sügavamalt, kui ta ei ole päris kindel, kas ta kuulub rühma, kas teised aktsepteerivad tema kuulumist rühma ning kuivõrd osapooled teavad, kuidas toimida üksteise juuresolekul (Bauman 1996). Professionaalse identiteedi juures on oluline sotsiaalne staatus, mida annab inimesele kuulumine elukutse esindajate hulka või aktsepteerimine professionaalse kogukonna liikmena. Erinevate professioonide erinev sotsiaalne staatus võib mõjutada inimeste valikuid ja pühendumust professionaalsele tegevusele valitud valdkonnas (Kupferberg 2004).

Valmisolekut kuuluda rühma liikmete hulka ja võtta omaks sotsiaalne identiteet peegeldab ka see, kuidas inimene ennast rühma liikmena määratleb, kuidas nimetab. Täiskasvanute koolituses töötavate inimeste ametite kohta kasutatakse nii inglis- kui ka eestikeelsetes allikates erinevaid mõisteid: *lecturer, educator, teacher of adults, trainer, tutor, key skill coordinator, work-based assessor, progress tutor, advanced practitioner* (Cranton 1996; Gleeson, Davies, Wheeler 2005; Malcolm, Zukas 2002); *andragoog, täiskasvanute õpetaja, lektor, õppejõud, juhendaja, tuutor* (Täiskasvanute koolitaja ... 2003). Võib eeldada, et täiskasvanute koolituses tegutseval inimesel ei ole väga lihtne ennast üheselt määratleda ning oma kuuluvust ameti- ja kutsekontekstis piiritleda.

Sotsiaalset identiteeti konstrueeritakse nii samastumise kui eristumise kaudu. Identiteet sünnib dialoogis teisega ning on seotud piiride tõmbamise ja piiride ületamisega (Kotov 2005). Narratiivid võivad väljendada samastumist kindlate indiviidide, rühmade, ideede ja sümbolitega, mille kaudu tuuakse esile oma kõrgemalt hinnatud ja positiivseid väärtusi (Errante 2000: 17). Samuti võivad narratiivid väljendada eristumist teistest indiviididest, rühmadest, ideedest ja sümbolitest, mille kaudu jutustajad toovad välja vähem soositud osi endast (Danielewicz 2001; Errante 2000). Identiteete konstrueeritakse erinevuse kaudu, suhestudes teisega ja tuues välja omadused, mida inimene *ei ole* (mina ei ole selline nagu) (Biott, Moos, Møller 2001; Hall 1996; MacLure 1993).

Professionaalne identiteet on üks sotsiaalseid identiteete, mis peegeldab, kuidas inimene määratleb oma kuuluvust teatud professiooni hulka. Kuna sotsiaalne identiteet ei muutu automaatselt inimese identiteedi osaks, vaid oluline on tähendus, mille inimene sellele identiteedile annab, siis on ka koolitajate professionaalse identiteedi puhul oluline, kuidas inimene mõtestab enda kuulumist koolitajate hulka, mis tähenduse ta sellele omistab ja kui oluline see talle on, milliseid emotsioone see kuuluvus temas tekitab ning kuidas tema väärtused sobituvad koolitajaväärtusega.

Identiteedi püsivus ja muutumine

Identiteeti käsitledes tuuakse esile, et identiteet on suhteliselt kindel, püsiv ja seostatud arusaam iseendast ja oma suhetest ning saab põhineda teataval stabiilsusel nii inimeses kui ka teda ümbritsevas keskkonnas (Valk 2003). Teiselt poolt rõhutatakse, et tänapäeval (postmodernismis, hilismodernismis) on püsiv identiteet võimatu, kuna välismaailm on pidevas liikumises ja muutumises (Giddens 1991; Hall 1996; Illeris 2003a). Kiired muutused, eriti üleminekuühiskondades, takistavad ühiskonnal kui tervikul ning ka selle liikmetel leidmast selget identiteeti, tegemast pikaajalisi plaane ja otsuseid, sidumast end pikemalt suhete ja lepingutega. Kuna suhted ja kuulumine on identiteedis olulised, on personaalsel identiteedil seda suurem ja raskem ülesanne järjepidevuse hoidmisel ning erinevate, kiiresti muutuvate ja vahelduvate sotsiaalsete identiteetide sidumisel (Valk 2003: 230; Illeris 2003a).

Koolitaja professionaalse identiteedi omandamine 1990. aastatel toimus määramatuse tingimustes, kus professioon oli alles kujunemas ja kus samal ajal toimusid muutused Eesti ühiskonnas; seega võis personaalsel identiteedil olla tervikliku identiteedi hoidmisel eriti oluline roll.

A. Giddens toob esile personaalse identiteedi tähtsuse terviklikus minakontseptsioonis. Tervikliku ja kooskõlalise identiteedi saavutamine sõltub sellest, kuivõrd inimese isiklikus uskumuste süsteemis on veendumus, et truudus iseendale on tähtsaim truudus (Giddens 1991: 80). Uurimused on näidanud, et paremini tulevad identiteedi muutustega toime need inimesed, kelle minakontseptsioon sobib kõige paremini kokku uue sotsiaalse identiteediga (MacLure 1993; Woods, Jeffrey 2002). Analüüsinud õpetava inimese professionaalset identiteeti haridusreformide käigus, on uurijad märganud, et kui muutuste käigus uuele identiteedile esitatud nõudmised

ei sobi kokku inimese ootustega, muutub tegevus (õpetamine) situatiivseks – inimene hakkab mängima sobivat rolli, mis ei ole tema tegelik mina. Oma tegelikku mina realiseeritakse teistes situatsioonides (perekond, religioon, vaba aja harrastused jms) või millalgi kaugemas tulevikus (*Ibid.*). Koolitaja identiteedi kui endale uue sotsiaalse identiteedi võtavad kergesti omaks need inimesed, kelle minakontseptsiooniga see sobib. Kui koolitajaidentiteet seostub negatiivsete omadustega, võivad koolitajad sellest eemalduda või jääda pigem seotuks oma varasema identiteediga. Uued identiteedid võivad olla vähem püsivad kui vanad (haihtuvad kergemini) (Woods, Jeffrey 2002). Seda võib märgata ka koolitajate puhul – koolitamist tõlgendatakse mõnikord kui ajutist tegevust, ajutist ajajärku oma elus.

Muutuvates tingimustes oma muutuva identiteediga tegelemine võtab intellektuaalset energiat, mis võiks muidu minna õpetamisse (Woods, Jeffrey 2002). Koolitajatel võib samuti minna esialgu osa energiat uue rolli ja uue identiteedi omandamisele ja sellega kohanemisele.

Identiteetide rohkus

Tänapäeval on inimestele omane rollide paljusus ja identiteetide rohkus. Identiteedid ei ole ühtsed, vaid killustatud, osadest koosnevad; mitte ainulised, vaid mitmesed, konstrueeritud erinevate, sageli lausa vastandlike diskursuste, praktikate ja seisundite kaudu (Hall 1996). Identiteetide rohkust on mitmed uurijad pidanud psühholoogiliselt soovitavaks, kuid see võib tekitada ka probleeme: mõned identiteedid ei sobi kokku või lausa välistavad üksteist, kõikide rollidega tegelemiseks ei jätku inimesel enam piisavalt aega. Ennekõike võivad probleemid tekkida kahe konkureeriva sama tasandi rolli või identiteedi olemasolul ning kaasa tuua rolli-/identiteedikonflikte ja -pingeid (Valk 2003).

Identiteedikonfliktide tekkimise oht on ka täiskasvanute koolitajatel, kes koolitavad mõne teise töö kõrvalt (sama tasandi identiteedid) – põhitööga seotud identiteet ei pruugi kokku sobida koolitajaidentiteediga, erinevate töökohtade nõudmised võivad sattuda vastuollu, samuti võivad rollide nõudmised inimesele olla erinevad. Tegutsedes kahel kutsealal korraga (nt meditsiiniõde-koolitaja), võib olla keeruline sammu pidada mõlema rolli nõudmistega (Jarvis 2004). Täiskasvanute koolitajad ei ole seotud ainult ühe kindla organisatsiooni ega kogukonnaga, vaid kuuluvad erinevatesse praktikakogukondadesse, ning erinevad praktikad võivad esitada võistlevaid nõudmisi. See, kuidas inimesed erinevatele nõudmistele vastavad, sõltub seotusest vastava praktikaga, samuti nõudmiste viisist (Wenger 1998). Kuigi järjest rohkem täiskasvanukoolitajaid peab koolitust oma põhitegevuseks, on ikkagi puudu kokkukuuluvuse tundest või ühisest identiteedist (Brockett 1991).

Identiteetide rohkusest, identiteedikonfliktidest, kogukondade erinevatest nõudmistest tingituna võib ka koolitajaidentiteet olla osaline, katkendlik ja ebapüsiv (MacLure 1993; Malcolm, Zukas 2002). Õpetajatel on professionaalse identiteedi omaksvõtmist mõjutanud järgmised asjaolud: koostöö kolleegide vahel, õppijakeskne hoiak koolis,

võimalus mõjutada kooli arengut, professionaalsed oskused (kuivõrd tajutakse end valdkonna eksperdina) ja oma isikliku stiili väljaarendamine. Õpetajaidentiteedi omaksvõtmist raskendab kolleegide üleolev hoiak, erinevused õpetamisstiili ja kooli nõudmiste vahel, kooli kehv struktuur ja hägune organisatsioon (Beijaard 1995). Samalaadsed asjaolud võivad ilmselt mõjutada ka koolitajaidentiteedi omaksvõtmist, mida vaadeldakse lähemalt uurimuse empiirilises osas.

Koolitaja professionaalne areng sõltub sellest, kuivõrd ta tunnetab oma seotust vastava praktikaga, oma kuulumist koolitajate hulka, kuivõrd ta on sisemiselt omaks võtnud täiskasvanute koolitaja identiteedi. Täiskasvanukoolitajad on identiteedi omaksvõtmise seisukohalt komplitseeritud olukorras – ühelt poolt on koolitaja professioon inimese jaoks teine valik (ta on ühe elukutse juba omaks võtnud), teisalt on tegemist kujuneva ja kiiresti muutuva professiooniga ning ka seda iseloomustavad tunnusjooned on pidevas muutumises.

Identiteet ja narratiiv

Professionaalne identiteet kujuneb professionaalse praktilise tegevuse jooksul ning selle mõtestamisel saavad koolitajad teadlikuks sellest, mis on kujundanud nende arusaamist õpetamisest ja nende koolitajaidentiteeti (Kelchtermans 1993; Pratt, Nesbit 2000).

Täiskasvanute koolitajaks saamine ei ole lihtsalt õpetamisoskuste lisamine oma olemasolevate oskuste hulka, vaid see on koolitajaidentiteedi lõimimine oma minakontseptsiooni. Õpetamise olemuse mõistmisel ja konstrueerimisel on oluline õpetava inimese identiteet (minakontseptsioon) (Nias 1989). Õpetaja soovib luua ainuomast identiteeti õpetajana ning mõtestab ja tõlgendab seda endale erineval ajal ja erinevates kontekstides (Agee 2004). Koolitajaidentiteedi kujunemisel inimesele on oluline koolitamise olemusest arusaamine ja selle tähenduslikkuse mõtestamine.

Uurinud õpetajate professionaalset identiteeti, toob G. Kelchtermans (1993) välja järgmised aspektid, mille kaudu kirjeldatakse ja tõlgendatakse õpetava inimese professionaalset identiteeti:

- ettekujutus endast kui õpetajast – kuidas kirjeldatakse ennast kui õpetajat?
- hinnang enesele kui õpetajale – kui heaks peetakse ennast õpetajana?
- tegevuse tähendus enda jaoks – mis motiveerib tööd valima, valitud tööd jätkama või sellest loobuma?
- arusaam enda ülesannetest õpetajana – milles seisneb töö õpetajana ning millised on need normid, mille alusel kirjeldatakse ja hinnatakse ennast õpetajana?

G. Kelchtermans toob oma lähenemises esile nii minakontseptsiooni tähenduslikkuse kui ideaali ja normi aspekti professionaalse identiteedi tõlgendamisel.

Professionaalse identiteedi kujunemisel ja professionaalsuse arendamisel on oluline tasakaalu ja kooskõla saavutamine ideaalse mina (*ideal self*), normatiivse mina (*ought self*) ja tegeliku mina (*actual self*) vahel ning toimetulek ideaali, normi ja tegelikkuse

vaheliste vastuoludega. Õpetajaks pürgijate narratiive analüüsides on ilmnenud, et suured vastuolud ideaali, normi ja tegelikkuse vahel põhjustavad emotsionaalseid (hirm, viha, ebaturvalisus, alistumine, loobumus) ja motivatsiooniga seotud probleeme (kompetentsustunde kadu) (Kelchtermans 1993; Lauriala, Kukkonen 2003). Day (1998) eristab ideaalse ja tegeliku mina vahel veel ülemineku (*transitional*) mina, mis peegeldab, kuidas õpetajad kujutlevad ennast ideaali saavutamas.

Professionaalne identiteet on tihedalt seotud motivatsiooni, kompetentsustunde ja rahuloluga. Inimesele on oluline tunda end kompetentse professionaalina. Tööalane kompetentsus pakub indiviidile enesekindlust ja eneseusaldust (Whitbourne 1986). Kompetentsustunde kujunemisele aitab kaasa praktikakogukonna täieõiguslikuks liikmeks olemine (Wenger 1998). Kogukonna liikmena osatakse kogukonnas käituda kompetentselt ning teised peavad inimest kompetentseks ja tunnustavad teda. Kui inimene tajub end professionaalse kogukonna kompetentse liikmena, on tal suurem valmisolek võtta omaks kogukonna professionaalne identiteet.

Sumara ja Luce-Kapler (1996) toovad välja, et algajad õpetajad sobitavad vähemalt kolme identiteedikontseptsiooni:

- õpetamiseelne (*pre-teaching*) kujutlus endast kui õpetajast, millega nad tulevad õpetajakoolitusse;
- kujutluslik (*fictive*) identiteet, mis kujuneb ülikoolis õpetajaks õppides. See kujuneb selle põhjal, mida õpetajaks õppijad on oma senises elus kogenud; samuti hõlmab see mitmekesiseid kultuurilisi müüte, mis assotsieeruvad õpetaja ideega, ning tekste, mida üliõpilased õppimise ajal loevad, analüüsivad, arutavad;
- läbielatud/kogetud (*lived*) identiteet, mis kujuneb praktilise õpetamise käigus.

Kõik kolm on omavahel seoses. Identiteet muutub, kui muutuvad sotsiaalsed suhted ja situatsioonid. Mälestused eelmistest identiteetidest muutuvad, kui neid vaadeldakse seoses uute kogemustega.

Ka uue rolli puhul võivad inimesed kõigepealt kujutleda selle identiteeti ning konstrueerida soovitud kujutlust endast selles identiteedis, mis hakkab juhtima nende tegevust (Bybee, Wells 2003). Esimesed praktilise töö kogemused võivad olla vastuolus kujutluspildiga, missugune õpetaja inimene tahaks olla (Sumara, Luce-Kapler 1996). Kui õppijad tajuvad identiteetidevahelist võistlust ja vastuolu algaja õpetaja käitumises ja olemises, võib see viia konfliktideni õpetaja ja õppijate vahel. Õpetaja maski taga on teine mina, teine elu, teine kogum kogemusi. Kui kujutluslik identiteet ei ole veel sulandunud õpetamiseelsetesse ja läbielatud õpetamiskogemustesse, võib see konflikti minna mõlemaga. Kui see juhtub, reedab need identiteedikonfliktid õpetaja keha (Sumara, Luce-Kapler 1996).

Uurimused õpetaja õppimisest ja kujunemisest on esile toonud, et vastavas kultuuris olev ettekujutus õpetajast vormib õpetajaks pürgija identiteeti (Cooper, Olson 1996; Reynolds 1996; Sumara, Luce-Kapler 1996). Õpetajaks saamise lugu algab väga

varakult, seda mõjutavad nii stereotüüpsed mudelid, müüdid (võimu, autoriteedi, teadmiste ja identiteedi kohta) kui isiklikud kogemused (Sumara, Luce-Kapler 1996). Õppimise käigus kohaneb õpetajaks pürgija ühiskonna visiooniga, ent ühiskonna ettekujutus normist võib olla väga püsiv ning osutuda piiravaks uute interpretatsioonide loomisel (Cooper, Olson 1996; Pratt, Nesbit 2000; Reynolds 1996), samuti soodustada pinnapealse arusaama tekkimist õpetamise olemuse ja õpetava inimese asjatundlikkuse kohta (Fenimore-Smith 2004).

Lahknevused ja vastuolud kujutlusliku, ideaalse ja tegeliku identiteedi vahel, ümbritsev kontekst ja teiste hinnangud suunavad professionaalset õppimist ning ajendavad professionaalset arengut, mis omakorda toob kaasa muutusi professionaalses identiteedis.

Täiskasvanukoolitajate puhul kujuneb kujutluslik identiteet alguses tõenäoliselt elukogemuste ja kultuuriliste müütide põhjal, mitte teoreetiliste tekstide üle arutledes, kuna nad alustavad praktilist tegevust sageli ilma koolitamisalaseid teoreetilisi õpinguid läbimata. Esimeste koolituste kogemused võivad riivata kujutluslikku ideaalset koolitajaidentiteeti ning tekitada segadust nii algajas koolitajas kui tema õppijates.

Õpetava inimese ettekujutust normatiivsest ja kujutluslikust identiteedist võib tugevasti mõjutada ühiskonnas valitsev diskursus ja käibivad müüdid. Diskursuse kaudu, mis määratleb autoriteeti, identiteeti ja legitiimsust praktikakogukonnas, kujundab ja korrastab iga praktikakogukond oma suhteid sotsiaalse maailmaga. Diskursused pole kunagi neutraalsed, nad peegeldavad alati valitsevaid ideoloogiaid, väärtusi, uskumusi ja sotsiaalseid praktikaid (Pratt, Nesbit 2000). Uurimistöödes on esile toodud, et täiskasvanute hariduses ja täiskasvanute koolitajatel pole ühist kultuuriliselt ja sotsiaalselt jagatud narratiivi, mida koolitajad saaksid täiskasvanuhariduse praktikutena kasutada kui oma kultuurilist ressurssi. Ilma sellise jagatud loota näivad selle valdkonna praktikud kaotavat oma keskseid eesmärke, väärtusi ja sihte ning põhilisi kontseptsioone (Brockett 1991; Filander 2004; Santoro 2003). Erinevates täiskasvanuhariduse valdkondades on erinevaid suundi, mis vaevalt omavahel ühendust leiavad (Filander 2004: 38). Kuna Eesti ühiskonnas ja sellega koos ka täiskasvanuhariduses on toimunud suuri muutusi, siis on tõenäoline, et Eestis ei ole täiskasvanuhariduses välja kujunenud ühtset jagatud narratiivi ning erinevates valdkondades võivad olla erinevad ettekujutused täiskasvanute koolitamisest ja koolitajast.

Lisaks kultuuris olevatele lugudele ja müütidele kujundavad professionaalset identiteeti ka kogukonnas ning töökohal käibel olevad lood ja töökoha diskursus. Professionaalse identiteedi kujunemise mõjutajana on Reynolds (1996) esile toonud ka töökoha materiaalse keskkonna. Täiskasvanukoolitajate professionaalse praktilise tegevuse keskkondade mitmekesisuse tõttu võib materiaalse keskkonna tähenduse analüüs anda koolitajate professionaalse identiteedi kujunemise mõtestamisele huvitava lisamõõtme.

Sotsiaalsed identiteedid, sh ka professionaalne identiteet, on pidevas muutumises. Samas soovivad inimesed, et neil oleks professionaalina kindel staatus, et nende praktilisel tegevusel oleks professiooni staatus. "Hilismodernistlikus ühiskonnas elavad praktikud määramatuse tingimustes, aga unistavad kindlast ankrust oma professionaalse identiteedi tarbeks" (Filander 2004: 35). P. Alheit (1995b) on seisukohal, et täiskasvanute koolitusega tegelevad inimesed võivad tunnetada end sügavas professionaalses identiteedikriisis olevana. Täiskasvanute koolitamine ei ole sageli teadlik valik, vaid pigem teatud ajal tekkinud võimalus. Koolitajategevuse valimine võib kaasa tuua kahtluse, et koolitajaks minnes kaotatakse professionaalne identiteet ja staatus oma eriala spetsialistina ning et koolitajategevus on tagasiminek oma professionaalsuses (Gleeson, Davies, Wheeler 2005). Mõnikord võivad olla vastuolus inimese enda ettekujutus oma identiteedist ja töökoha kujutlus tema identiteedist (ise peab ennast koolitajaks, töökoht treeneriks) (Santoro 2003); sellest tulenevalt erinevad mõlema poole ootused tööle ja professionaalsele õppimisele.

Elukogemused, professionaalne elukäik ja kontekst on võtmeelemendid selles, millised inimesed ja professionaalid me oleme ja milline on meie identiteeditaju (Biott, Moos, Møller 2001; Kelchtermans 1993). P. Ruohotie (1996) toob esile, et professionaalse arengu käsitlustes on seni vähe tähelepanu pööratud professionaalse identiteedi arengule ja selle tähendusele professionaalse arengu kujunemises. Pean selle seose esiletoomist oluliseks, sest kui inimene seostab oma professionaalse identiteedi tugevasti ühe valdkonnaga, siis pühendub ta enda professionaalsele arendamisele selles valdkonnas ega hakka arendama uusi võimeid järgmiste võimalike valikute tarbeks.

Kokkuvõtvalt on täiskasvanute koolitaja professionaalne identiteet üks sotsiaalsetest identiteetidest, mis konstrueeritakse isiklike narratiivide kaudu. Koolitajaidentiteedi konstrueerimisel loovad koolitajad narratiive, milles selgitavad endale ja teistele koolitajaks kujunemise valikuid ja väärtusi ning annavad sellele tähenduse oma elu kontekstis. Samuti sõltub loo konstrueerimine kultuurilisest kontekstist. Koolitajaidentiteedi kui sotsiaalse identiteedi lõimumine terviklikku minakontseptsiooni sõltub personaalsest identiteedist ja minakontseptsioonist. Koolitajaidentiteedi kui endale uue sotsiaalse identiteedi võtavad kergesti omaks need inimesed, kelle minakontseptsiooniga see sobib. Kui inimene tunnetab oma seotust koolitajate rühmaga, on omaks võtnud koolitajaidentiteedi ja sellega seonduvad väärtused, hakkab ta ennast koolitajana arendama.

Täiskasvanute koolitaja professionaalse identiteedi konstrueerimise protsessi mõjutavad koolitaja varasemad professionaalsed identiteedid ja elukogemused ning selle tõlgenduse kontekstis kujutletakse koolitajaks olemist tuleviku perspektiivis.

Tulenevalt teoreetilistest seisukohtadest analüüsin koolitajate intervjuude kaudu kogutud professionaalse identiteedi tõlgendustes ja identiteedi argumentides järgmisi aspekte:

- tähendus, mille koolitajad annavad oma (teisele) valikule, koolitajaks olemisele; kuidas õigustavad endale oma valikut;
- ettekujutus endast koolitajana – kuidas ennast koolitajana kirjeldatakse;
- enesehinnang – minakontseptsiooni hinnanguline pool, kuidas koolitajad suhtuvad endasse kui koolitajasse;
- normid – milline on kultuuriline narratiiv, milline on ühiskonnas olev ettekujutus koolitajast, milliseid nõudmisi esitatakse koolitajale.

Koolitajate tõlgendused koolitajaks kujunemisest ja olemisest ning professionaalsele identiteedile antavad tähendused peegeldavad, kuidas täiskasvanukoolitajad konstrueerivad oma koolitajaidentiteeti. Maailmas ja koolitamiskontekstis toimuvad muutused mõjutavad nõudmisi täiskasvanukoolitaja professioonile ja professionaalsusele. Need muutused kajastuvad kultuuris kehtivates normides ja müütides, samuti kogukonna ja töökoha diskursuses, ning mõjutavad samas normide, müütide ja diskursuse kujunemist. Koolitaja ettekujutus oma professionaalsest identiteedist, mis hõlmab ka kultuuris käibel olevaid ettekujutusi, suunab koolitaja valikuid oma professionaalse arengu ja õppimise juhtimisel.

2. ELUHÕLMAV ÕPPIMINE KUI PROFESSIONAALSE ARENGU EELDUS JA VÕIMALUS

2.1. KOGEMUSEST ÕPPIMINE ELUHÕLMAVA ÕPPIMISE KONTEKSTIS

Täiskasvanukoolitaja professionaalne areng ei tähenda mitte üksnes õpetamisalaste teadmiste ja oskuste õppimist, vaid koolitaja professionaalse identiteedi omandamiseks vajalikku terviklikku isiksust haaravat õppimist. Täiskasvanukoolitaja professionaalses arengus kui elukestvas ja eluhõlmavas õppimises põimuvad erinevad õppimisviisid ja õppimise allikad: esimese eriala omandamisega seotud teoreetilised õpingud, täienduskoolitused erialal ja täiskasvanukoolituse valdkonnas, andragoogika õppimine, informaalne õppimine tööl ja praktikakogukonnas, õppimine praktilisest tegevusest, elukäigust ja kultuurikontekstist. Postmodernismis on arusaam õppimisest muutunud demokraatlikumaks, väärtustatakse mitte ainult formaalset õppimist, vaid ka õppimist oma isiklikest ja jagatud kogemustest (Beckett 2001). Fookus on liikunud teadmistest kui põhilisest maailmatajumise viisist ka tunnete tõsiseltvõtmise suunas ning tõsisest ja faktikesksest õppeviisist mängulise ja narratiivse õppimise suunas (Pilli 2005).

Professionaalses õppimises võib eristada ülesannete õppimist (*task learning*) ja isiklikku õppimist (*personal learning*). Isikliku õppimise pikaajaline eesmärk on identiteedi arendamine (Ruohotie 1996), mis suunab inimest järjepidevale professionaalsele arengule.

Koolitaja õppimist mõjutavad tema varasem elukäik ja kogemused, varasem õppimine, praktilise tegevuse kontekst ja diskursus ning sotsiaalne kontekst. Täiskasvanud inimesena on koolitajal välja kujunenud arusaamad ja uskumused, mis võivad tema õppimist toetada või takistada, ning terviklik maailmapilt, mis võib õppimise käigus uueneda ja avarduda. Õppimine mõjutab inimest tervikuna, ent koolitaja õppimisel on oluline, et see võimaldaks tema kujunemist professionaaliks ja toetaks tema professionaalset arengut.

Täiskasvanu õppimine on kompleksne ja mitmetahuline protsess ning erinevates täiskasvanu õppimist käsitlevates kontseptsioonides (Illeris 2003b, 2004; Jarvis 2004) püütakse hõlmata täiskasvanud inimese õppimist võimalikult terviklikult.

K. Illerise kontseptsiooni kohaselt (Illeris 2003b, 2004) tähendab õppimine kahe protsessi lõimimist: väline interaktsiooniprotsess õppija ja tema sotsiaalse, kultuurilise ja materiaalse keskkonna vahel ning sisemine psühholoogiline omandamise protsess, mille käigus uued impulsid seostatakse varasema õppimise tulemustega (*Ibid.*).

K. Illeris (2003b) eristab täiskasvanu õppimises kolme omavahel tihedalt seotud mõõdet:

- kognitiivne – õppimise sisu, teadmiste, oskuste ja tähenduste konstrueerimise mõõde;
- emotsionaalne või psühhodünaamiline – vaimse energia, tunnete ja motivatsiooniga seotud mõõde;
- sotsiaalne – osalemise ja koostöö mõõde, õppija lõimumine kogukondadesse ja ühiskonda ning õppija sotsiaalsuse kujundamine.

Neid kolme mõõdet võib välja tuua õppimise juures üldiselt ning ka iga spetsiifilise õppimissündmuse või -protsessi juures (Illeris 2004). K. Illerise lähenemisele on omane, et see väldib õppimise, isiksusliku arengu ja sotsialiseerumise eraldamist, käsitledes neid kõiki kui õppimise viise, mida on vaadeldud erinevatelt positsioonidelt.

A. Sfard (1998) toob õppimise üle arutledes välja kaks metafoori: õppimine kui omandamine ja õppimine kui osalemine. Omandamise metafooriga seostub vastuvõtmine, konstrueerimine, väärtuste ja normide omaksvõtmine, ülekandmine, arenemine, taipamine. Osalemise metafoor seostub kindla kogukonna liikmeks saamise protsessiga ning sisaldab oskust väljendada ennast selle kogukonna keeles ja tegutseda vastavalt selle kogukonna normidele.

A. Sfardi sõnastatud õppimise metafoorid toovad samuti esile nii individuaalse kui sotsiaalse aspekti, kuid ta rõhutab, et sotsiaalseid oskusi võib samuti omandada. Osalemise metafoori eripära on, et see viitab ühtekuuluvusele, solidaarsusele ja koostööle ning võib potentsiaalselt viia demokraatlikuma õppimise ja õpetamiseni (*Ibid.*).

P. Jarvis (1998) käsitleb täiskasvanu õppimist sotsiokultuurilises kontekstis. Ta määratleb õppimist kui protsessi, mille käigus inimesed omandavad sotsiaalses situatsioonis kogemusi, mis transformeeritakse teadmisteks, oskusteks, väärtusteks, emotsioonideks ja integreeritakse inimese individuaalseks biograafiaks (Jarvis 1998). Õppijad asuvad oma sotsiokultuurilises taustsüsteemis ning täiskasvanute õppimisteooriat konstrueerides tuleb arvesse võtta nii õppureid kui ka nende sotsiokultuurilist keskkonda (*Ibid.*).

R.-J. P. Simons ja M. C. Ruijters peavad oma professionaalse õppimise käsituses samuti oluliseks sõnastatud ja sõnaliselt väljendamata, individuaalse ja kollektiivse õppimise seostamist ja ühendamist, samuti emotsioonide tähenduslikkust professionaalsel õppimisel (Simons, Ruijters 2004).

Terviklik lähenemine koolitaja õppimisele tähendab erinevate aspektide ja mõõdete (individuaalne-sotsiaalne, omandamine-osalemine, formaalne-informaalne, teadmised-tunded-kogemused) arvestamist koolitaja õppimisvõimaluste analüüsil.

2.1.1. Kogemuse tähendus koolitaja õppimisel

Täiskasvanute koolitaja professionaalses arenemises ja õpetamisoskuste õppimises on oluline roll kogemustest õppimisel. Koolitaja kui täiskasvanud inimese õppimist mõjutavad nii tema varasemad elu- ja õppimiskogemused kui need kogemused, mis on kogutud täiskasvanute koolitamist õppides. Kogemusest õppimist võib analüüsida ja käsitleda nii formaalse kui informaalse õppimise kontekstis. Formaalses õppimissituatsioonis on osa kogemusi teadlikult loodud õppimise eesmärgil ning kogemust tõlgendatakse ja analüüsitakse õpetaja juhtimisel. Täiskasvanukoolitaja õppimiskogemused sisaldavad õppimist formaalsetest õppesituatsioonidest, ent väga palju õpivad koolitajad situatsioonides, mis ei ole spetsiaalselt õppimiseks kujundatud ning milles õppimine sõltub koolitajast endast ja situatsiooni võimalustest.

Kogemuse tähenduse tõlgendamisel on oluline ajaline mõõde (Jarvis 1998; Kuurme 1999): varasemad kogemused mõjutavad viisi, kuidas inimesed uut informatsiooni vastu võtavad, ning otsuseid ja valikuid, mis tuleviku kohta tehakse. Inimese olemasolevad kogemused mõjutavad seda, kuidas ta tõlgendab oleviku kogemust, selle tõlgenduse tulemusena toimuvad muutused olemasolevates kogemustes ning see hakkab mõjutama, kuidas kogetakse ja tõlgendatakse tulevasi kogemusi. Uute kogemuste käigus võib varem läbielatu saada uusi tähendusi ja tõlgendusi.

Kogemus on inimese terviklik vastus situatsioonile või sündmusele (mõtted, tunded, tegevused ja järeldused). Kogemus võib olla esile kutsutud välisest sündmusest, ent võib olla ka sisemine. Enamasti on kogemus kompleksne ja koosneb paljudest üksikutest kogemustest selle sees (Boud, Keogh, Walker 1985).

D. Boud, R. Cohen ja D. Walker (1993) on toonud esile kogemuslikule õppimisele omase tervikliku lähenemise ja sotsiaalkonstruktivistliku vaate.

- Kogemus on õppimise alus ja stiimul.
- Õppijad konstrueerivad oma kogemust aktiivselt.
- Õppimine on terviklik protsess.
- Õppimine on sotsiaalselt ja kultuuriliselt konstrueeritud.
- Õppimist mõjutab sotsioemotsionaalne kontekst, milles see toimub.

Kogemuse tulemusena võib toimuda õppimine. Õppimine algab alati kogemisest – kui pole kogemust, ei saa olla ka õppimist (Jarvis 1998). Õppimise protsessis teisendatakse saadud kogemus teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks, väärtusteks, emotsioonideks, tunneteks ja tõekspidamisteks (Jarvis 2004). Kogemusest õppimine hõlmab nii tegevusest ja situatsioonist õppimist kui ka sõnastatud teadmise omandamist. Eristatakse esmast ja vahendatud kogemust. Esmane kogemus saadakse otse meelte kaudu, see on situatsiooni tunnetamine või tajumine. Vahendatud kogemus tekib kaudselt, lingvistilises kommunikatsioonis; see hõlmab ka abstraktse materjali esitust, mis on juba kodeeritud suulisse või kirjalikku keelde (Jarvis 1998; Moon 1999). Vahendatud kogemus on formaalse õppimise kontekstis peamine õppimise vahend,

põhiline osa teooriast õpitakse kuulates või lugedes teiste inimeste jutustusi oma kogemustest (vestlused, loengud, väitlused, raamatute lugemine) (*Ibid.*). Vahendatud kogemusest õppimisel on oluline, et kujuneks dialoog, vestlus või diskussioon (Jarvis 1998), mille tulemusena õppija hakkab kogetut analüüsima, kahtlema ja küsimusi esitama.

Kogemusest õppimise võimalikkust ja tähenduslikkust õppija jaoks mõjutavad teatud erijooned: subjektiivsus, individuaalsus, sotsiaalne kontekst ja varasemad kogemused.

Igasugune kogemusest õppimine on subjektiivne ja unikaalne. Ühest ja samast õppimissituatsioonist saadud kogemused on õppijatel erinevad, kuna õppimist mõjutab nii varasem kogemus kui ka konkreetses õppimissituatsioonis saadud kogemuse tõlgendamine. Kogemuse subjektiivsusest tulenevalt on raske ennustada, mida keegi kogemusest õpib, milliseks tema õppimine kujuneb.

Esmastest kogemustest õppimine on individuaalne ja fragmentaarne. See, mis võib olla tähenduslik ja mõjus ühes olukorras, ei pruugi olla üldistatav teistele olukordadele. Kui miski sobib paarile-kolmele inimesele, ei pruugi see sobida igale samal erialal töötavale praktikule mis tahes olukorras (Jarvis 2004). Üksikutest kogemustest ei ole õppijal mõtet teha väga laiu üldistusi.

Õppimissituatsiooni ja teadmiste omandamist kujundab ka sotsiaalne kontekst, milles konkreetne õppimissündmus toimub. Iga kogemust mõjutab kaudselt sotsiaalne kontekst (Merriam, Heuer 1996; Moon 2004). Teiste osalejate varasemad õppimiskogemused ja eelteadmised õpitava kohta kujundavad õppimissündmusi, muudavad arutelude sisu, diskussioonide kulgu ning selle kaudu iga osaleja õppimist (Eraut 2000).

Õppija vastuse uuele kogemusele määratlevad oluliselt tema varasemad kogemused. Need õppijad, kes on samalaadsetes situatsioonides kogenud edu, on võimelised uuest kogemusest rohkem ammutama (Boud, Keogh, Walker 1985). Varasemate negatiivsete õppimiskogemuste korral ei pruugi õppija olla uuteks õppimiskogemusteks avatud. Inimene võib kogemusele vastata mitte-õppimisega (Jarvis 1998), jättes potentsiaalses õppimissituatsioonis peituvad õppimisvõimalused üldse kasutamata. Kogemustest õppimine võib sageli hoopis tugevdada tegutsemise ebasobivaid viise (Marsick, Watkins 1990; Säljö 2003), sest inimesed ei õpi oma kogemustest alati mõistlikke asju.

Kogemusest õppimine informaalses, igapäevases keskkonnas võib olla teadvustamata, ette kavatsemata (tahtmatu), juhuslik, mitterutiinne, struktureerimata õppimine, mis võib toimuda määratlemata ja kontrollimata kontekstis ning anda tulemuseks vaikiva teadmise (Eraut 2004; Marsick, Watkins 1990). Informaalse õppimise tähtsuse teadvustamine toob esile teistelt inimestelt õppimise võimalused, ümbritsevate tegevuste ja sündmuste olulisuse õppimise seisukohalt ning arusaamise, et õppimine võib toimuda hoopis mitmekesisemates tingimustes (Eraut 2004).

Informaalset õppimist sageli ei teadvustata ega käsitleta õppimisena. Selle tulemusena kujunev teadmine on sageli vaikiv teadmine, mille omandamist ei ole teadlikult märgatud ega sõnastatud. Kuna õppimise diskursuses domineerib teoreetiline, sõnades väljendatud teadmine, siis on inimestel sageli raske mõista ja väärtustada praktilise tegevuse käigus saavutatud asjatundlikkust (Eraut 2004).

Informaalse õppimise alakategooriana käsitletakse juhuslikku õppimist. Inimene on hõivatud mingi tegevusega, kuid märkab siis midagi olulist ning toimub õppimine (Marsick, Watkins 1990). Juhuslik õppimine ei ole kunagi planeeritud ega tahtlik, vaid toimub alateadlikult.

Informaalse ja juhusliku õppimise võimalikkus sõltub sellest, kuivõrd inimene on teadlik sellest, et palju sündmusi toimub samaaegselt, kuivõrd oskab näha konteksti rolli õppimises ja märgata probleeme, teha koostööd teistega, kes saavad aidata inimesel näha ennast kõrvalt või näha asju teistest vaatenurkadest (Marsick, Watkins 1990). Informaalses ja juhuslikus õppimises saab määravaks, mida sellises määratlemata kontekstis saadud kogemusega tehakse, kuivõrd seda teadvustatakse, sõnastatakse, tõlgendatakse ja reflekteeritakse.

Kuna õppimisprotsess sisaldab kahtlusi, segadust, vigade tegemist ja eksimist, siis eeldab oma kogemustest õppimine inimeselt õppimisoskusi ja valmisolekut. Valmisoleku kujunemist toetavad teatud hoiakud: uudishimu (uurimuslik lähenemine, imestamisoskus), teadlikkus indiviidi, organisatsiooni ja ühiskonna sõnastamata tõekspidamistest ja oletustest, ausus (soov ja võime näha asju sellisena, nagu nad tegelikult on), julgus kritiseerida omaenda käitumist ja eeldusi ning mitte tagasi põrkuda mitmetähenduslikkusest ja paradoksidest, optimism (rõhutada positiivset ja ette näha konstruktiivseid tulemusi) (Vaill 1996, viidanud Ruohotie 1999b).

Kogemuslik, informaalne ja refleksiivne õppimine on olulised professionaalses arenemises, kuna need õppimisviisid on suhteliselt sõltumatud vahendamisest ja õpetamisest ning iseloomustavad ka väljaspool formaalset haridussüsteemi toimuvat igapäevast õppimist (Moon 2004).

Kogemusest õppimise võimalused sõltuvad sellest, kuidas kogemust märgatakse, töödeldakse ja tõlgendatakse. Kogemuste rohkus ega praktiseerimise aeg ei peegelda veel asjatundlikkuse taset ega soorituse kvaliteeti. Kogemuse muutumisel õppimise allikaks on olulise tähtsusega märkamine ja refleksioon (Marienau 1999). Esmase kogemuse ja selle analüüsi seoseid toob esile David Kolb kogemusliku õppimise mudelis (Kolb 1984), kirjeldades kogemusliku õppimise protsessi neljaetapilise tsüklina: konkreetne kogemus, reflekteeriv vaatlus, nähtuse abstraktne mõtestamine, aktiivne tegevus (toimimine, eksperiment). D. Kolbi järgi nõuab õppimine, teadmise kujunemine nii mõistmist ja kogemuse tajumist kui kogemuse töötlemist ja ümberkujundamist. Õppimiseks ei piisa ainult nähtuse abstraktsest mõtestamisest, samuti ei piisa õppimiseks ainult kogemisest, vaid kogemust tuleb analüüsida ja reflekteerida. Kogemusest õppimisel on kaks olulist tingimust: hindamine ja

planeerimine – vajalik on teha järeldusi minevikusündmustest ning rakendada neid järeldusi tuleviku tegevustes (Daudelin 1996).

Kuna täiskasvanukoolitajad on väga erineva eelneva elu- ja õppimiskogemusega, võib igaüks neist konkreetsest esmasest või ka vahendatud kogemusest, nii formaalse kui informaalse õppimise puhul ammutada erineval määral ja erinevaid teadmisi, oskusi ja emotsioone, anda kogemustele isikupäraseid tähendusi, leida kinnitust nii sobivatele kui ebasobivatele tegutsemisviisidele, teha meelevaldseid üldistusi ja ülekandmisi või üldse loobuda õppimisest.

Üldistades võib öelda, et täiskasvanukoolitajate õppimises on olulisel kohal varasem kogemus, mis võib olla omandatud nii formaalse kui mitteformaalse õppimise käigus ning mis mõjutab oluliselt olevikus toimuvat koolitajaoskuste õppimist. Koolitajate õppimises on küllalt palju juhuslikku õppimist, kuna nad tegutsevad mitterutiinsetes situatsioonides. Koolitaja õpib nii esmasest kui vahendatud kogemusest, õppimiseks on oluline märgata kogemuse allikaid, teadvustada minevikukogemuste mõju oleviku kogemuste tõlgendamisele, väärtustada nii formaalset kui informaalset õppimist ning sõnastada vaikivat teadmist. Koolitamisoskuste õppimisel võivad täiskasvanukoolitajad toetuda erinevatest allikatest kogutud kogemustele, mille hulgast mõned tunduvad koolitajatele suurema õppimisväärtusega ja neile pööratakse rohkem tähelepanu, ent mõnesid õppimisväärtusi ei teadvustata ning need võivad jääda teadlikult ja süsteemselt läbi tunnetamata. Koolitaja õppimisel on oluline kogemusi mõtestada, tõlgendada ja süsteemselt reflekteerida.

2.1.2. Refleksioon koolitaja õppimises

Täiskasvanukoolitaja praktilises tegevuses, professionaalses arengus ja õppimises on refleksioon ja selle kvaliteet olulised mitmest aspektist.

- Koolitaja õpib kogemusest, ent kogemusest õppimine toimub ainult siis, kui oma kogemust tõlgendatakse. Inimesed õpivad tähendusest, mis nad oma kogemusele annavad (Mezirow 1991).
- Koolitaja praktiline tegevus põhineb kiirel tegutsemisel ja asjatundlikkust näitab tema tegutsemine, tehtud valikud ja otsused, mitte teoreetiline teadmine või tema enda isiklik varasem teooria (Moon 1999). Asjakohaste otsuste tegemiseks on vajalik, et koolitaja oleks harjunud oma tegevust süsteemselt reflekteerima.
- Koolitajad kasutavad oma töös refleksioonimeetodeid, toetavad oma õppijate refleksiooni; järelikult on oluline, et nad oskaksid ise reflekteerida. Koolitajad saavad olla refleksiivse õppimise mudeliks oma õppijatele, kui nad ise on kogenud refleksiivset õppimist (Moon 1999).
- Koolitajate kui professionaalide enesearen tugineb refleksioonile. Refleksioon on vajalik, et mitte muutuda pelgalt tehniliste oskuste valdajaks (Bolton 2001; Zeichner 1994), vaid näha oma rolli laiemalt, mõtestada oma enesearengut ning arendada oma isiklikku arusaama õpetamisest. Reflekteerimine arendab koolitajate arusaamist oma tööst, parandab nende võimeid tegutseda

tähenduslikult (Pratt, Nesbit 2000) ning tekitab vajaduse pidevaks enesearendamiseks (Marienau 1999). Tunne, et oma tööd tehakse mõtestatult, võib parandada viisi, kuidas seda tööd tehakse (Moon 1999).

- Koolitamine nõuab palju suhtlemist, mistõttu koolitaja praktilist tegevust mõjutavad tema isiksuslikud omadused ja ettekujutus iseendast. Enese aktsepteerimisele, adekvaatse enesehinnangu kujunemisele ja koostööoskuste paranemisele aitab kaasa pidev teadlik refleksioon (Chak 2006; Marienau 1999).
- Refleksioon toetab professionaalse arengu astmete läbimist, kujunemist algajast koolitajast meistriks. Professionaalne areng toimub kiiremini, kui inimene oma tegevust reflekteerib (Moon 1999).
- Kiiresti muutuvas maailmas on refleksiivsus oluline protsess, et ühendada sotsiaalset ja personaalset muutust (identiteete) (Schuller 1995).

Refleksioon on üks vastuse vorm kogemusele, refleksiooni käigus inimesed tõlgendavad oma kogemust, mõtisklevad selle üle ja annavad sellele hinnangu. Refleksioon õppimise kontekstis on üldine mõiste intellektuaalsete ja tundmuslike tegevuste kohta, mille kaudu indiviidid õpivad tundma ja mõtestavad oma kogemusi, et jõuda uuele arusaamisele ja uuele mõistmisele (Boud, Keogh, Walker 1985). Refleksioon on protsess, mille käigus inimene astub oma kogemusest tagasi, et tähelepanelikult ja püsivalt mõtiskleda selle tähenduse üle iseendale (Daudelin 1996). Refleksiooniprotsess hõlmab nii tahte, tunnete, mõtlemise kui tegevuse dimensiooni (Korthagen, Vasalos 2005). See on tähenduse loomine mineviku või oleviku sündmuste põhjal, selleks et juhtida inimese tulevikus toimuvat käitumist.

J. Moon (1999, 2004) toob välja, et refleksiooni puhul on oluline sisend (*input*) (teooriad, teadmised, kogemused ja tunded, mille üle reflekteeritakse) ja väljund (*output*) (uued teadmised ja arusaamad, jätkuv isiklik professionaalne areng, teadlikkus õppimisprotsessist (metakognitsioon), uued ideed ja lahendused, isikliku teooria loomine või arusaamine, et on vaja edasist reflekteerimist). Oma praktilise tegevuse reflekteerimiseks saab koguda informatsiooni mitmest allikast: enesevaatlused (elukäik õppija ja koolitajana, päevikud), juhtumite analüüs, tagasiside õppijatelt, kolleegide kogemused, nõuanded, kriitilised jutuajamised, peegeldused, teoreetiline kirjandus (Brookfield 1995; King, Kitchener 1994; Rodgers 2002). Refleksiooni avaram väljund on õppimine ja professionaalse õppimise tulemusena toimuvad muutused professionaalses praktikas.

Uurimistöödes on esile toodud, et õpetajad reflekteerivad enda arvates oma praktika üle juba loomuldasa kogu aeg (Daudelin 1996; Day 1993; Korthagen, Vasalos 2005), ning sageli see nii ongi, kuna refleksioon on isiklik kognitiivne protsess, mis võib olla spontaanne, intuitiivne ja sõnastamata (toimudes magades, jalutades, ujudes) (Daudelin 1996; Schön 1983). Oma professionaalse praktika parandamiseks ei piisa alateadlikust refleksioonist, kuna alateadlikud protsessid ei võimalda teha teadlikke ja läbikaalutud otsuseid õppimise kohta (Boud, Keogh, Walker 1985; Daudelin 1996).

Koolitaja tegevuseks on vajalik teadlik refleksioon, ent elukutse eripärast tingituna toimub see raskendatud tingimustes. Reflekteerimine õpetamisel on keerukas, kuna seda tuleb teha kiiretes ja kriitilistes situatsioonides (*hot action* – Eraut 1994), kus kõhklemine tähendab allajäämist, ning seetõttu pole aega rahulikult analüüsida ja mõtiskleda. Alateadlikult arendatakse välja probleemsete olukordade standardsed lahendused, mistõttu ei analüüsita enam konkreetseid situatsioone, vaid kasutatakse varem toiminud lahendusi. Ajaline surve ning lahenduste leidmise vajadus võib kaasa tuua selle, et reflekteeritakse juhuslikult (parajasti aktuaalse probleemi üle) ning pakutakse lahendus välja enne, kui probleemi olemusest on täielikult aru saadud (Korthagen, Vasalos 2005).

Edukaks toimimiseks koolitussituatsioonis peavad praktiseerivad professionaalid pigem uskuma sellesse, mida nad teevad, kui seda pidevalt kahtluse alla seadma, uurima ja teoreetiliselt tõlgendama (Eraut 1994). Seetõttu võib praktikute puhul märgata ka teatud eelarvamusi refleksiooniprotsessi teadlikumaks ja teoreetilisemaks muutmise suhtes. Samas võimaldavad teoreetilised tõlgendused ja tegevuse keelelised abstraktsioonid laiemaid üldistusi, mitte ainult ühe konkreetse situatsiooni mõtestamist, samuti paremat planeerimist. Reflekteerimisprotsess on suunatud tulevikku ning võimaldab koolitajal mitte ainult olevikuga toime tulla, vaid kujundada tulevikku, minna kaasa muutuste ja reformidega.

Refleksiooni toimumist võivad mõjutada ka üldisemad inimese mõtlemise ja refleksiooniprotsessi eripärast tingitud asjaolud: samaaegselt tuleb olla tegevuses ning mõtestada iseenda tegutsemist kõrvalt. Kuna refleksioon on mõjutatud inimese maailmavaatest, siis loob see suletud ringi: me konstrueerime oma maailma refleksiooni abil, ent see, kuidas ja mille üle me reflekteerime, millele me tähelepanu pöörame, on omakorda tingitud meie maailmavaatest (Tripp 1993: 12). Me kasutame omaenda interpretatsioone, et saada teadlikuks omaenda interpretatsiooni sisust (Brookfield 1995).

Samuti võib reflekteerimine kaasa tuua tugevaid tundeid. Inimesel võib olla hirm selle ees, mida ta reflekteerimise käigus võib avastada või millest teadlikuks saada, näiteks ilmneb, et ta on teatud eluperioodil juhindunud mõttetutest uskumustest või arusaamadest (Brookfield 1995). Refleksiooniprotsessi jaoks on vajalik eneseaustus ning võime tulla toime ebakindlusega ja raskete, valusate, võib-olla isegi häbistavana tunduvate teemadega (Bolton 2001). Refleksiooniga kaasnevaks tundetulvaks ja ebakindluseks ei pruugi inimesed, sh ka koolitajad alati valmis olla.

Oma professionaalse praktika parandamiseks on oluline vaadata tagasi struktureeritud viisil ja teha sellest järeldusi tulevikuks (Brockbank, McGill 1998; Korthagen, Vasalos 2005; Rodgers 2002). Selleks on vaja osata reflekteerida, ning kuigi kõik inimesed suudavad reflekteerida, ei järeldu sellest veel, et kõik oskaksid kasutada refleksiooni teadlikult ja tõhusalt oma praktilise tegevuse parandamiseks (Day 1993; Moon 2004; Zeichner 1994). Refleksioonioskus ei tule iseenesest, vaid vajab teadmisi, oskusi, harjutamist ning sobivaid tingimusi.

Refleksioonitasandid

Koolitajategevuse teadlikumat ja sügavamat reflekteerimist toetav protsess on struktureeritud ja liigendatud ning suunatud koolitaja selgest arusaamisest reflekteerimise eesmärkidest ja tasanditest.

Refleksiooniprotsessi vaadeldakse tavaliselt kui oma praktilise tegevuse parandamise protsessi, mis algab probleemi määratlemisega. A. Chak (2006) toob esile, et tegelikult algab refleksiooniprotsess enne, kui probleemi on märgatud või tunnistatud. Informaalsetes situatsioonides ei pruugi probleem olla alati ilmne, ent õppimise toimumiseks on oluline teha kindlaks, mis on tegelik probleem, mille üle reflekteeritakse (Moon 1999). Probleem ei pea olema tingimata negatiivses tähenduses (viga, eksimus, pettumine), vaid võib olla ka positiivne seisund – näiteks kogemus sellest, et tuldi toime ülesandega, mis alguses näis võimatu (Boud, Keogh, Walker 1985; Loughran 2006). Koolitajatel on vaja märgata oma reaktsioonide mustreid, tüüpilisi lahendusi ja harjumuslikke mõttekäike, et teadvustada endale, mis eesmärgil on vajalik reflekteerida ning millele oma õppimises tähelepanu pöörata.

Refleksiooniprotsessi teadlikuks muutumisel on oluline õppida aru saama, mille üle on vajalik reflekteerida, kuidas koguda reflekteerimiseks vajalikku materjali ning mis võiks olla reflekteerimise tulemus. Oskus küsida õigeid küsimusi on isegi olulisem kui oskus neile vastata (Ruohotie 1999). Reflekteerida saab tegevuse, käitumise, oskuste ja uskumuste üle (Korthagen, Vasalos 2005). Kui refleksiooniprotsess ei haara iseenda, oma identiteedi ja professionaalsete väärtuste kriitilist analüüsi, siis võib refleksioon kinnitada olemasolevaid käitumis- ja mõtlemismustreid (Bolton 2001; Chak 2006; Tripp 1993), mitte kaasa tuua uut arusaamist ega vajadust teha muutusi. Eelduste ja uskumuste reflekteerimine ning isikliku teooria mõtestamine nõuab süsteemset lähenemist, teadmisi ja emotsionaalset valmisolekut.

Uurijad eristavad refleksiooniprotsessis erinevaid tasandeid.

G. Handal ja P. Lauvås (1987) eristavad kolme tasandit: tegevuse tase, praktiliste ja teoreetiliste põhjenduste leidmine tegevusele ning eetilise õigustuse leidmine tegevusele.

J. Mezirow (1991) toob samuti esile kolme tüüpi refleksiooni, eristades sisu (vastab küsimusele "mida?"), protsessi (vastab küsimusele "kuidas?") ja eelduste (vastab küsimusele "miks?") reflekteerimist.

N. Hatton ja D. Smith (1995) rõhutavad, et sügavam refleksioon liigub situatsiooni kirjelduselt põhjuste sügavama analüüsi poole. Hatton ja Smith toovad esile dialoogilise refleksiooni tasandi, mille käigus inimene astub sündmustest eemale ning mõtiskleb iseendaga sündmuste põhjuste üle ja püüab esile tuua erinevaid vaatenurki. Kriitilise refleksiooni puhul toimub sündmuse põhjuste uurimine laiemas sotsiaalses, eetilises ja moraalses kontekstis (Hatton, Smith 1995).

F. Korthagen ja A. Vasalos (2005) eristavad professionaalse identiteedi ja missiooni

tasandit refleksioonis. Identiteedi refleksiooni käigus tõlgendab inimene ennast ja oma minakontseptsiooni, missiooni reflekteerimise käigus mõtiskleb selle üle, miks ta on otsustanud saada õpetajaks ning mida ta peab selles tegevuses oma kutsumuseks (Korthagen, Vasalos 2005).

M. Griffiths ja S. Tann (1992) toovad välja viis erineva sügavusega reflekteerimise viisi ja osutavad refleksiooni ajalisele aspektile. Näiteks võib kiire refleksioon (*rapid reflection*) olla instinktiivne ja vahetu ning toimuda tegevuse käigus. Ülevaatlik refleksioon (*review*) võib toimuda päeva jooksul, kui vaadatakse tagasi õppija arengule või rühma tööprotsessile. Teooria kujundamiseks või muutumiseks (*retheorizing and reformulating*) vajalikule refleksioonile kulub rohkem aega (toimub kuude või aastate jooksul), et koguda informatsiooni (märkmed, päevik) ja reflekteerida kogutud materjali üle.

Kõigile nendele lähenemistele on iseloomulik suund tegevuse reflekteerimiselt uskumuste ja tegutsemise aluseks olevate isiklike teooriate reflekteerimise poole, mida S. D. Brookfield (1995) määratleb kriitilise refleksioonina. Kriitiline refleksioon tähendab, et me vaatleme ja analüüsime kriitiliselt varjatud eeldusi, oma maailmavaadet, arusaamasid, sotsiaalseid rolle ja ettekujutust iseendast, millel meie tegutsemine põhineb (Brookfield 1995; Cranton 1996; King, Kitchener 1994; Mezirow 2000). Kriitilise refleksiooni oluline aspekt on võimusuhete analüüs õppimis- ja õpetamisprotsessis. Kriitiline refleksioon võimaldab saada teadlikuks, milliseid ühiskonna, kogukonna või organisatsiooni väärtusi, norme ja praktikaid ollakse mõtestamatult omaks võtnud ning kuidas need mõjutavad isiklikku koolituspraktikat (Brookfield 1995; Pratt, Nesbit 2000). Kriitiline refleksioon võimaldab analüüsida väljastpoolt pealesurutud ootusi koolitaja tegevusele, mis võivad tunduda põhjendatud, aga tegelikult töötavad professionaalse arengu vastu (positiivse tagasiside ületähtsustamine) (Brookfield 1995).

Kriitiline refleksioon, mille käigus seatakse kahtluse alla piiravaks muutunud mõtlemisviisid, oletused ja uskumused õpetamise kohta, võib juhtida inimese transformatiivsele õppimisele (Cranton 1996; Cranton, Carusetta 2004; Mezirow 2000). Koolitaja professionaalsus eeldab teadlikkust oma piiravatest mõtlemisharjumustest ning liikumist kirjeldavalt reflekteerimiselt mõtteviisi ja uskumuste süsteemse kriitilise refleksiooni poole.

Reflekteerimiseks vajalikud tingimused

Arusaamade ja tõekspidamiste sügavamaks kriitiliseks reflekteerimiseks, praktiliste teooriate loomiseks ja teadlikuks eetiliseks õigustamiseks vajavad õpetavad inimesed oskusi ja toetust (Brookfield 1995; Day 1993; Handal, Lauvås 1987; Moon 1999). Refleksiooni toimumiseks on vajalikud soodustavad tingimused: piisav aeg ja sobiv ruum, toetajad, institutsionaalne keskkond, emotsionaalselt toetav keskkond, vajalik teadmiste baas, metakognitiivsed oskused (Boud, Keogh, Walker 1985; Hatton, Smith 1995; Moon 1999; Rodgers 2002).

Refleksioon on dialoogiline protsess, mis võib toimuda üksi (dialoog iseendaga) või teistega koos. Vaikiva teadmise sõnastamist ja refleksioonietappide läbimist hõlbustavad koostöised arutelud nõuandja, kriitilise sõbra, kolleegi või superviisoriga (Brockbank, McGill 1998; Day 1993; Handal, Lauvås 1987; Korthagen, Vasalos 2005). Kriitilisel sõbral on aega ja energiat, omaenda praktika üle reflekteerimise kogemusi ja oskusi ning tal on sobivad isiksuslikud omadused, et toetada kahtlemist ja iseendaga vastastamist (Day 1993).

Kriitiline refleksioon on suunatud tulevikku, ent ei tasu loota, et inimene on kohe võimeline muutuma, kui on saanud teadlikuks oma uskumustest ja põhjendamatutest oletustest – inimene võib analüüsida oma eeldusi, ilma et ta neid muudaks (Brookfield 1995; Cranton 1996; King, Kitchener 1994). Kui tahta muutumist toetada, on oluline tugevdada seost õppimiskogemuse ja refleksiooniprotsessi vahel, mis sellele järgneb (Boud, Keogh, Walker 1985). Kuna mõtete ja ideede ülekandmine tegevusteks ei ole lihtne samm, siis vajab muutuste elluviimine refleksiooni järel jälgimist ja toetust.

Kriitiline refleksioon on vajalik mitte ainult koolitaja õppimises ja professionaalses arengus, vaid ka praktilises koolitajategevuses. Kriitiline refleksioon

- suurendab koolitusprotsessis tegutsemise teadlikkust ja soovitud tulemusteni jõudmist;
- aitab arendada isiklikku teooriat;
- aitab vältida asjatut enesesüüdistamist, mõista õppijaid ja vastutuse jagunemist koolitusprotsessis;
- annab emotsionaalset ja moraalset jõudu;
- julgustab õppijaid reflekteerima;
- loob emotsionaalse kliima, kus aktsepteeritakse muutust ja ebaõnnestumise riski;
- julgustab koolitajaid kõhklema, tunnistama oma oskuste ja teadmiste lünki;
- suurendab usaldust – reflekteerivad koolitajad on teadlikud võimusuhetest koolitussituatsioonis ja nende võimalikust väärkasutusest (Bolton 2001; Brookfield 1995).

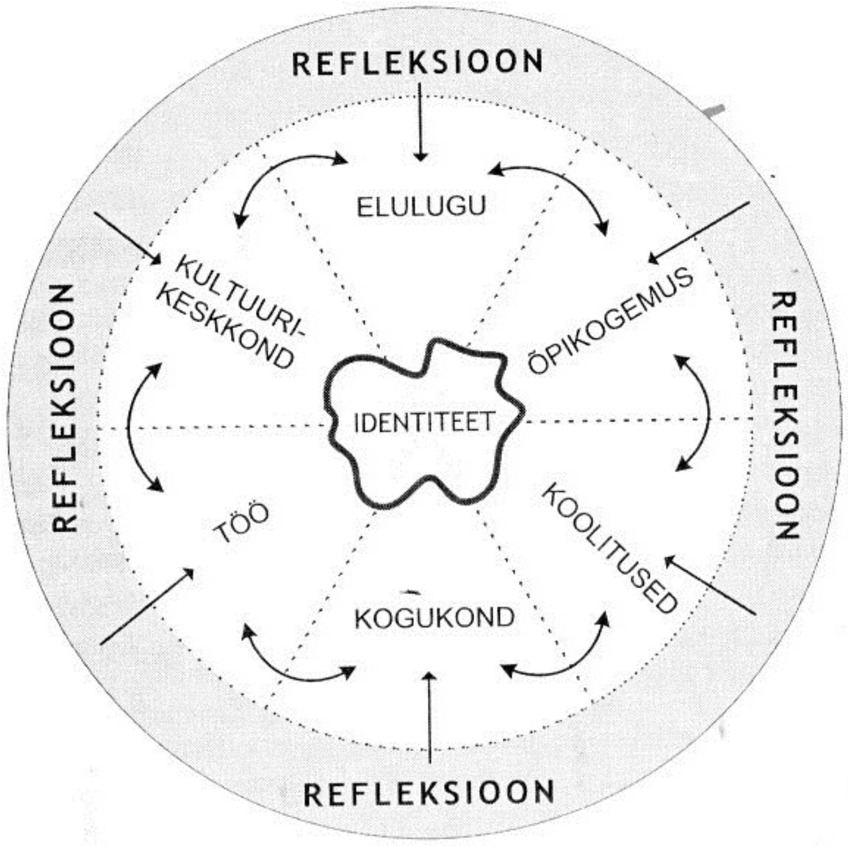
Kriitilise refleksiooni kaudu saab inimene teadlikuks endast, teistest, suhetest ja kontekstist ning see on koolitaja jaoks eheduse ja isikupära saavutamise (Cranton, Carusetta 2004) ning professionaalse arengu tee.

Kokkuvõtlikult on refleksioon intellektuaalne ja emotsionaalne protsess, mille käigus inimesed tõlgendavad ja mõtestavad oma kogemusi ning mis viib õppimiseni ja muutusteni professionaalses praktikas. Professionaalseks õppimiseks on vajalik teadlik ja süsteemne refleksioon, mis haaraks väärtuste, varjatud eelduste, uskumuste ja mõtteviisi reflekteerimist ning tähelepanu pööramist sotsiaalsetele ja eetilistele aspektidele. Sügavama, kriitilise refleksioonini jõudmiseks ning teadlikuks õppimiseks oma kogemustest on vaja sobivaid tingimusi (aeg, teoreetiline taust, õhkkond, toetajad) ja oskusi. Empiirilises osas analüüsitakse, kuidas need tingimused on koolitajapraktikas täidetud ning millised võimalused on koolitajatel reflektiivseks õppimiseks.

2.2. TÄISKASVANUKOOLITAJA ÕPPIMISE ALLIKAD

Täiskasvanukoolitaja õpib erinevates kontekstides ja mitmetest allikatest; õppimine on mõjutatud tema professionaalsest identiteedist (ettekujutus iseendast koolitajana), mis omakorda muutub õppimise jooksul. Erinevatest allikatest kogutud ja omandatud kogemusi tõlgendatakse refleksiooni kaudu (joonis 2). Kogemused ei ole isoleeritud, vaid mõjutavad üksteist vastastikku. Reflekteerides antakse kogemustele isiklikke tähendusi, õppimise käigus saadakse uusi teadmisi, oskusi ja ideid ning korrastatakse isiklikku õpetamisteooriat.

Täiskasvanukoolitaja õppimise allikaks on tema elukäik, erinevad õpikogemused (keskkool, kõrgkool, täienduskoolitus), osalemine koolitajate kogukonnas, erialased töökogemused ja kogemused koolitajana ning kultuurikeskkond (joonis 2).



Joonis 2. Täiskasvanukoolitaja õppimise allikad

Täiskasvanukoolitaja õppimiskontekstid ei ole üksteisest eraldatud ega suletud, vaid omavahel põimunud praktikad. Seosed erinevate praktikate vahel hõlmavad materiaalseid objekte, võrgustikke, sotsiaalseid suhteid, emotsioone, lugusid ja diskursusi.

Õppijatele on sageli keeruline õpitu ülekandmine ühest praktikast teise; seda võib hõlbustada mõistmine, et erinevates kontekstides õppimisel ja erinevatel praktikatel võib olla mitmeid ühisjooni, ning tähelepanu pööramine erinevate praktikate ja õppimiskontekstide mõtestamisele ja seostamisele (Edwards 2006).

2.2.1. Elukäik õppimise allikana

Täiskasvanute koolitaja kui täiskasvanud õppija õppimine on seotud tema elukäigu ja elulooga. Eelugu ehk eelnevalt omandatud kogemus kantakse üle igasse uude olukorda, varasemaid kogemusi rakendatakse käesoleva situatsiooni tajumiseks ja sellega toimetulekuks ning selle kaudu luuakse uut individuaalset kogemust, mis on omakorda õppimise allikaks (Jarvis 1998, 2004).

Varem tüüpiline elu kulgemise trajektoor (õppimine ja ettevalmistus, töö, puhkus) on tänapäeval muutunud: aktiivse töötamise faasid on katkestatud uute ettevalmistusfaasidega (täienduskoolitus, jätkukoolitus, uue eriala õppimine) (Alheit 1995a; Schuller 1995). Inimeste elukäigud muutuvad järjest komplitseeritumaks, katkendlikumaks, individuaalsemaks ja isikupärasemaks (Alheit 1995a; Dominicé 2000). T. Schuller (1995) toob esile, et personaalse identiteedi konstrueerimisel on oluline järjepidevuse ja katkendlikkuse (pöörete) suhe. Liiga järjepidev kulgemine toob kaasa jäikuse (kivinemise) ja liiga palju katkestusi ei võimalda arenemist. Indiviidid taotlevad tasakaalu leidmist järjepidevuse ja katkestuste vahel (Schuller 1995). Samas toob pööreterohke elukäik kaasa ootamatuid õppimissituatsioone ja isikupäraseid õppimisvajadusi kogu elu jooksul.

Elukäik, elu jooksul kogetu on täiskasvanukoolitajate õppimise allikas ja õppimise kontekst, samuti toimub järgnevate õpetamissituatsioonide tõlgendamine elukäigu kontekstis. Töö oma elulooga on koolitajatele vajalik mitmest aspektist. Oluline on saada kogemusi ning märgata ja tõlgendada neid kui õppimise allikat. Samuti on oluline õppida elukogemusi rakendama oma koolitajategevuses ning oma õppijate kogemuste tõlgendamisel.

Kui koolitajad on harjunud märkama, analüüsima ja tõlgendama igapäevasest elus õppimist, on nad paremini võimelised märkama ja toetama seda külge oma õppijate õppimises. Igapäevase elu kontekst on keskkond, mille esmane eesmärk ei ole teadmise vahendamine (Merriam, Courtnay, Baumgartner 2003; Säljö 2003). Seetõttu on elukäik sageli vaikiva teadmise allikas (Knight 2002), mis tähendab, et jääb teadvustamata ja reflekteerimata, mis see just oli, mida õpiti, kuidas kogetu sobitub laiemasse maailmapilti ja millised teooriad või uskumused on endalegi märkamatult omaks võetud. Kui koolitajad on teadlikult tegelenud oma elukogemustega, oskavad nad koolitamisprotsessis suunata oma õppijaid reflekteerima elus kogetu üle ning sellest õppima.

Mõned kogemused tunduvad inimesele endale tähenduslikumad; neid võib tõlgendada kui tähendusrikkaid õppimiskogemusi, võtmekogemusi, pöördepunkte või kriitilisi intsidente (Antikainen 1998; Kelchtermans 1999). Tähendusrikka õppimiskogemuse allikaks inimesele on sündmused, mis on muutnud tema elukorraldust (uus töö või tegevus), või transformatiivsed sündmused, mis on muutnud tema minakontseptsiooni või identiteeti ja avardanud maailmavaadet (Antikainen 1998). Enamasti on tähendusrikkad õppimiskogemused toimunud hilisemas elus, mitte kohustuslike õpingute ajal keskkoolis (Antikainen 1998).

Tähendusrikaste õppimissituatsioonide mõtestamine ja reflekteerimine võib toetada koolitaja professionaalsuse kujunemist ja arenemist ning luua eelduse oma õppijate tähenduslike õppimissituatsioonide mõistmiseks. Täiskasvanukoolitaja professioonis on olulised sotsiaalsed oskused ja seetõttu on koolitajate õppimises vajalik oma elu jooksul kogetud inimestevahelisi suhteid teadvustada ja analüüsida. Täiskasvanukoolitaja üks ülesandeid on toetada teiste täiskasvanute õppimisprotsessiga kaasnevaid identiteedi muutumisi ning see nõuab sügavat eneseteadmist. Enesemõistmist süvendada ja oma identiteeti konstrueerida aitab koolitajal elu jooksul kogutud kogemuste mitmekesisus (reisimine, elamine teistes maades, töökohtade vahetamine) (Dominicé 2000: 81). Koolitajategevus eeldab mitmesuguste kogemuste saamist ja tõlgendamist, et mõista oma õppimist ning mõista ja toetada täiskasvanute õppimist. Täiskasvanute koolitajatel on oma elulood ning nende professionaalsuse oluline aspekt on oma lugude interpreteerimine.

Biograafiline lähenemine, töö oma elukäigu tõlgendamisega professionaalse tegevuse kontekstis aitab täiskasvanukoolitajatel olla teadlik oma professionaalse elu astmetest ning pakkuda konteksti, millest nad võiks seada eesmärke oma edasistele õpingutele (Dominicé 2000: 189). Elukäigu tõlgendamise põhjal oskavad koolitajad paremini kavandada oma professionaalse arengu vajadusi ja märgata arenguvõimalusi.

Elukäik on koolitaja õppimise allikas ning kujundab koolitaja õppimist ja õpetamist, ent soovides seda protsessi muuta teadlikumaks, on vajalik väärtustada eluhõlmava õppimise protsessi, teadvustada elukäigust õppimise tähendusi, märgata tähendusrikkaid õppimiskogemusi, neid süsteemselt reflekteerida ja tõlgendada.

2.2.2. Õpingud ja täienduskoolitus

Koolitaja õppimise allikaks on nii tema varasemad koolikogemused, erialased õpingud ja täienduskoolitus kui ka täiskasvanute koolitamise alased õpingud. Täiskasvanute koolitaja enda õpingud on kujundanud tema hoiaku oma õppimisvõimaluste suhtes (Hodkinson, P., Hodkinson, H. 2003), ettekujutuse endast kui õppijast, kujundanud erialaste teadmiste ja oskuste kogumi ning ettekujutuse koolitamisest. Oskus ja tahe õppida on kujunenud sageli varakult, enne erialaste ja professionaalsete õpingute algust, ning valmisolekut elukestvalt õppida on hilisemas elus juba suhteliselt keeruline kujundada või muuta (Beairsto, Ruohotie 2003).

Inimese varasem koolikogemus kujundab tugevasti tema tõekspidamisi õpetamis
kohta. Headest õpetajatest võetakse eeskuju ja positiivsed õppimiskogemused o
olulise tähendusega selles, kuidas nähakse õpetamise ja õppimise rolli oma prak
tilises tegevuses. Ootused täiskasvanud õppijale on seotud sellega, kuidas mõleta
takse ennast õppijana (Taylor 2003). Koolitajad, kes ei ole analüüsinud oma õpp
miskogemusi ega teadvustanud õppijakeskset õppimiskogemust oma elus, ei osk
toetada õppijat, vaid kipuvad jääma sisukeskseks (Dominicé 2000: 184). Koolitaja
oskuste kujunemisele aitab kaasa, kui inimene teadvustab ja tõlgendab omaend
formaalsetest ja informaalsetest õppimiskogemustest õppimist.

Suur osa varasemaid õpinguid on täiskasvanute koolitajatel seotud oma erial
õppimisega ja erialase täienduskoolitusega. Erialased õpingud ja täienduskoolituse
on andnud koolitajale teoreetilised teadmised ja oskused oma valdkonnas, kool
tamise õppimine on nendel koolitustel juhuslik, informaalne õppimine (Marsick
Watkins 1990), mida hakatakse selgemalt teadvustama alles koolitajategevuse käigu
Koolitajaoskuste õppimine erialasel koolitusel toimub põhiliselt vaadeldes ja kogede
Keerulisemat toimimist eeldavad praktikad hõlmavad abstraktseid teadmisi, mida e
saa inimeste tegevuses vaadelda (Säljö 2003), vaid neid tuleb õppida spetsiaalse
formaliseeritud keskkonnas – koolis. Täiskasvanute õpetamine on keeruline tegevu
nii tähendab see, et koolitamisvaldkonnas tegutsejale on samuti vajalik formaliseeritu
keskkonnas toimuv õpe, kus omandatakse teoreetilisi ja abstraktseid teadmisi.

Kõige tavalisem professionaalse õppimise formaalne võimalus on osaleda koolitus
tel, täienduskursustel, seminaridel ja konverentsidel. Koolitustel õppimise tähendus
likkus sõltub iga osaleja jaoks sellest, kuivõrd on arvestatud osalejate tausta, vajadu
ja eripära ning konteksti. Kui osalejad kaasatakse planeerimisprotsessi ning ollaks
avatud koolitusprogrammi muutustele koolituse käigus, võib kasvada kooskõ
koolituse ja sellel osalejate praktilise tegevuse vahel (Clark, Florio-Ruane 200
Cranton 1996). Koolituste tähenduslikkus professionaalsele arengule on seotud k
sellega, kuivõrd on kavandatud õpitu praktiseerimist ja selle reflekteerimist järgmist
koolituspäevadel ning koolitusjärgsel perioodil (Kerka 2003).

Koolitustel õppimisel on üks põhiprobleeme õpitava ülekandmine professionaalsess
praktikasse ning professionaalse praktika muutumine koolituste tulemusena. Se
sõltub nii õppija eripärast, koolitusele püstitatud eesmärkidest, koolituse korralduse
kui kontekstist. Ülekandmise teeb raskeks see, et koolitusel on õppimine peamise
keeleline tegevus. Koolitusel ei lähtuta reaalsest argitegevusest, vaid teadmis
vahendamine lähtub ainest, teaduslikkusest või teaduslähedastest mõistetest nin
oluliseks saavad üldised oskused nagu lugemine ja kirjutamine (Säljö 2003). Keeleli
tegevuse ülekandmine praktilisse tegevusse on õppijatele keerukas protsess.

Samuti raskendab õpitu ülekandmist, et koolitustel õppides tegeldakse situatsioon
dega väljaspool konteksti ning koolitusel õpitu rakendamine tavapärases töökes
konnas valmistab osalejatele probleeme (Marsick, Watkins 1990). Koolitused loov
entusiasmi, et muuta praktikat, kuid töökohta naastes võivad kursusel tehtud plaan
ja sihid unustusse vajuda (Cranton 1996).

Kursustel õpitu ülekandmise praktikasse muudab keeruliseks veel asjaolu, et õpitu peab sobituma praktikakogukonna reeglite, traditsioonide, tähenduste süsteemi ja diskursusega. Kursustel õpetatavast kantakse üle see, mis sobib kogukonna praktikasse (Knight 2002). Kui praktikakogukond ei võta omaks uusi lähenemisi, jääb täienduskursuste mõju professionaalide tegevuse muutumisele väheseks.

Samas on formaalsete õppimistegevuste üks väärtusi see, et nad loovad võimalusi professionaalide omavaheliseks suhtlemiseks ning võivad olla vahendiks professionaalse isolatsiooni ületamisel (Scribner 1999). Täiskasvanukoolitajatel, kelle praktikakogukond pole veel väga tugevasti välja kujunenud, on see oluline võimalus kogukonna ja professionaalse identiteedi kujunemiseks.

Täiskasvanute koolitust käsitlevates uurimustes on avaldatud kahtlust, et koolituskursused täiskasvanute koolitajatele keskenduvad vaid praktilisele ja kogemuslikule tegevusele ning põhiline on instrumentaalse teadmise edasiandmine (Cranton 1996), esitatakse vaid lihtsustatud mudeleid ja universaalseid tõdesid (Pratt, Nesbit 2000). Samas tuuakse esile, et pikematel koolitustel, mis toimuvad koolitaja tavapärasest töökohast eemal, on eeldusi mõjutada kriitilist refleksiooni, transformatiivset õppimist ja praktilist tegevust, kui koolitusel tegeldakse tõekspidamiste, arusaamade ja väärtuste analüüsiga (Cranton 1996). Ilmselt ei ole võimalik anda hinnangut koolituste kvaliteedile üldiselt, vaid tuleb tõdeda, et õppimise võimalikkus on seotud konkreetse koolituse ja konkreetse õppijaga.

Täienduskoolituse kitsaskoht professionaalse arengu aspektist võib olla asjaolu, et keskendutakse teemadele ja probleemidele, mille lahendust on võimalik kiiresti saavutada. Eelistatakse korraldada lühikursusi, millel käsitletakse üksikuid teemajuppe ning jagatakse valmis õpetusi, mistõttu professionaalse arengu toetamine tervikuna võib jääda katkendlikuks. Koolituse korraldajate eesmärk on, et koolitusel oleks konkreetne tulemus, kuigi osalejate professionaalse arengu ja õppimise seisukohalt oleks olulisem tegeleda teemadega, mille puhul õppimise tulemust võib näha alles kaugemas tulevikus (Clark, Florio-Ruane 2001).

Täiskasvanukoolitajate õpingute ja täienduskoolituste käigus kogutud kogemustest õppimisel on mitu erijoont: ühel erialal õpitu tuleb kanda teise eriala tegevuspraktikasse, õppimiskogemus tuleb muuta õpetamiskogemuseks ning koolituse kontekstis omandatud teadmised tuleb üle kanda praktilise tegevuse konteksti.

2.2.3. Praktikakogukonnas õppimine

Praktikakogukonnas ja tööl õppimises on sarnaseid jooni: vaikiva teadmise loomine ja kasutamine, informaalse õppimise ja kogemusest õppimise olulisus, õppimine osalemise kaudu, kogukonna ja indiviidi vastastikused suhted, identiteedi kujunemine. Käesolevas uurimistöös eristan praktikakogukonnas ja tööl õppimist. Täiskasvanute koolitaja põhitöö ei tarvitse olla koolitamine ning tema põhitöökoht ei pruugi olla

koolitusorganisatsioonis. Samuti võib tema varasem töökoht olla organisatsioonis, mis ei ole koolitamisega seotud. Praktikakogukonnana käsitlen täiskasvanukoolitajate kogukonda.

Praktikakogukonnas õppimise käsitus seostab õppimise, praktilise tegevuse ja identiteedi arengu (Lave, Wenger 1991; Merriam, Courtnay, Baumgartner 2003; Wenger 1998). Praktikakogukonda iseloomustavad ühine tegevus, sotsiaalsed suhted ja kogukonna toetus. Osalus praktikakogukonnas tähendab ühist tööd, ühiseid ettevõtmisi, ühist vastutust ja jagatud teadmist (informatsioon, oskused, reeglid, rutiinid, normid, hoiakud, diskursus, lood, sümbolid, märgid), mida kogukond on loonud või kohandanud oma eksisteerimise jooksul ja mis on saanud osaks nende praktikast ning mis on osaliselt sõnaliselt väljendatud, ent osaliselt sõnastamata (Knight 2002; Wenger 1998). Kogukonnas on välja arenenud oma rääkimise ja mõtlemise viis, mis sisaldab teadmisi tegevuse kohta ja toimib hästi suhtlemises igapäevatöös, samuti eristab need, kes kogukonda kuuluvad, nendest, keda ei peeta selle liikmeteks (Säljö 2003; Wenger 1998). Kogukonnas õppimine toimub selle osaledes, praktiliselt tegutsedes, vaadeldes, katsetades, vigu tehes, ühendades formaalse ja intuitiivse teadmise (Merriam, Courtnay, Baumgartner 2003).

Kogukonnas õppimise protsessis muutub õppijate identiteet: ettekujutus iseendast, oma sotsiaalsest identiteedist ja suhetest (Merriam, Courtnay, Baumgartner 2003). muutuvad õppijate teadmised, oskused ja diskursus ning need muutused on osa arenevast identiteedist praktikakogukonna liikmena (Lave, Wenger 1991).

Kogukonnas õppimise oluline aspekt on, et osalejad saavad rääkida ja suhelda töö alase tegutsemise ajal. Inimesed õpivad, osaledes praktilises ja kommunikatiivses koostöös teistega. "Vastasmõjus ette tulevaid tegelikkuse üle arutlemise ja selle tõlgendamise viise kasutame hiljem ressurssidena, et tulevasi olukordi mõista ja neis suhelda" (Säljö 2003). Rääkimise ja suhtlemise käigus toimub teadmiste, kogemuste ja diskursuse edasiandmine, jagamine ning uue teadmise loomine.

Praktikakogukonnas põimuvad omavahel indiviidi teadmised, sealhulgas vaikivad teadmised, ja kogukonna teadmised, sealhulgas samuti vaikivad teadmised, nii toimub nende pidev konstrueerimine ja jagamine (Knight 2002). Tavaliselt pööratakse tähelepanu teoreetilise teadmise praktikasse rakendamisele, mille tulemusena paraneb praktiline tegevus. Vastupidine, teoreetilise teadmise konstrueerimine selle kaudu, et hangitakse infot praktikasse kinnistunud vaikivast teadmisest, ei ole väärtustatud, sest traditsiooniliselt peetakse kogukonna vaikivat teadmist praktika vigade selgitamisek, mis ei küüni teooria tasemeni (Knight 2002).

Professionaalseks õppimiseks on samavõrd vajalik vaikiva teadmise teadvustamine ja sõnastamine ning sellest õppimine. Professionaalseks tegutsemiseks on oluline teadvustada kogukonnas vaikimisi omaks võetud teadmise olemust. Kogukonna osalejad võivad omandada protseduure, norme, mõtlemata, millised tõekspidamised on nende taga. Kui osalejad teadvustavad kogukonna vaikivat teadmist, norme, diskursust, hoiakuid, siis võib see avardada nende arusaamist oma tegutsemise alusel

olevatest tõekspidamistest ning nad saavad paremini mõjutada kogukonnas toimuvat ja omaenda praktilist tegevust. Koolitajate kogukonnas väärivad tähelepanu õppekava ja selle kujunemise aluseks olevad printsiibid, hindamispõhimõtted, professionaalsete suhete laad, keskkonna kujundamine, autoriteedi ja võimu peegeldused töösuhetes, suhtumine õppijatesse (Pratt, Nesbit 2000).

Praktikakogukonna teadmise ja toimimise puhul on oluline indiviidi ja kogukonna kui terviku teadmise ja toimimise põimumine ning vastastikune mõju. Indiviid võib teha paljusid asju, mida kogukond vajab, ilma et ta oleks võimeline seda väljendama, ning üksikisik ei pruugi üksinda teada seda, mida teab kogukond tervikuna (Knight 2002).

Kogukond ja selles osalejad kujundavad üksteist vastastikku. Osalejate identiteedid muutuvad praktikakogukonnas osaledes, praktikakogukonda kujundavad nii osalejad (nende muutumine) kui ümbritsev keskkond (Hodkinson, P., Hodkinson, H. 2003; Lave, Wenger 1991; Pratt, Nesbit 2000). Praktikakogukonda muudavad uued liikmed ning nende kaasatoodud teadmised, oskused ja arusaamad, uute liikmete kasvav osalus ning sellega seoses vanade olijate positsiooni muutumine, sotsiaalsed suhted, osalejate õpingud, muutuv keskkond jms.

Kogukonnas õppimine on tervikliku õppimise protsess, mille käigus kujuneb osaleja identiteet, õppija omandab ja loob teadmisi, oskusi ja diskursust, osaleb kogukonnas ning oma mõtlemise, rääkimise ja tegevusega kujundab seda. Eesti täiskasvanukoolitajate kogukond on hajus, kujunemises ja muutumises; seetõttu võivad erinevate valdkondade või organisatsioonide koolitajate normid, traditsioonid ja diskursused märgatavalt erineda.

2.2.4. Tööl õppimine

Järjest enam väärtustatakse täiskasvanuõppimises tööl õppimist ning pööratakse tähelepanu selle erinevate võimaluste märkamisele ja toetamisele (Evans, Rainbird 2002; Eraut 2004; Lave, Wenger 1991; Marsick, Watkins 1990; Ruohotie 1999). Enamikule inimestele on töökoht kolmas sotsialiseerumisvõimalus pärast perekonda ja kooli. Tööalased rollid, suhted, positsioon, võimalused või võimatus ennast tööalaselt teostada mõjutab inimeste kujutlusi enda ja teiste õppimispotentsiaalist (Evans, Rainbird 2002: 7). Töökohal ei õpita ainult tööalaseid oskusi, vaid õpitakse aru saama ametialastest suhetest, tööga seotud rollidest, organisatsiooni struktuurist ja hierarhiast, võimusuhetest jms.

Töökohal õppimiseks on erinevaid võimalusi:
- formaalne – eelnev tööpõhine väljaõpe;
- juurdepääs erinevatele enesetäiendusvõimalustele töökoha kaudu (kursused, koolitused, treeningud, seminarid jms);
- mitteformaalne (mentorlus);

- informaalne (juhuslik) – iseseisev õppimine seoses vajadusega lahendada igapäevaprobleeme.

Suur osa tööalasest õppimisest toimub pigem töökohal kui väljaspool tööd (Eraut 2004), kuna igapäevases töökeskkonnas on vajadus õppida kõige suurem (Marsick, Watkins 1990). Õppimine on sageli töö kõrvalefekt ning see, mida õpitakse, sõltub asjaoludest, teistest inimestest, töö iseloomust, organisatsioonilisest korraldusest.

Tööl õppimine on terviklik protsess, sest tööl tegutsemine on terviklik – raske on eristada üksikuid komponente, üksikuid teadmisi ja oskusi kogu tegevusest. Tervikliku tegutsemise õppimine töökontekstis on vähem toetatud kui üksikute komponentide õppimine koolitustel väljaspool tööd (Eraut 2004). Mitmemõõtmelised, informatsioonirohked, terviklikud kontekstid nõuavad osadeks lahti võtmist (analüüsi), et nendest oleks võimalik paremini õppida, mis tähendab metakognitsiooni- ja refleksiooniprotsesside toetamist või mitteformaalse õppimise suunamist.

Tööl õppimisele on iseloomulikud järgmised omadused:
- toimub autentses kontekstis, lähtub konkreetses kontekstis vajalikest oskustest ja pädevustest;
- informaalne, juhuslik;
- seotud kogemusliku õppimisega rühmas või organisatsioonis, kusjuures tähtis on vaikiva teadmise olemasolu ja selle nähtavaks muutmine;
- õppimist käsitatakse kui sotsiaalset interaktsiooniprotsessi;
- seotud osalusega praktikakogukondades, eesmärgiks on täielik osalus (Evans, Rainbird 2002; Loogma 2004).

Tööl õppimist mõjutavad õppimisega seotud tegurid: usaldus (eneseusaldus); väljakutsed töös, väärtustamine; tagasiside ja toetus. Õppimisega seotud tegurid mõjutavad, kas inimene on valmis väljakutsed vastu võtma ja õppima või kas ta üldse on valmis õppimisvajadust nägema ja sellesse panustama. Valmisolekut tööl õppimiseks kujundab inimese varasem elukäik ja varasemad õppimiskogemused. Tööl õppimist mõjutab samuti töökontekst: töö struktuur ja sisu; koostöö tegemise võimalused, võimalused näha teisi inimesi töötamas; suhted, mis võimaldavad saada tagasisidet, toetust või nõuandeid; ootused esitusele ja arenemisele; suhted ja kohtumised teiste inimestega, töökoha sotsiaalne kliima (Eraut 2004).

Töökohal õppimisele on omane, et otsuseid tuleb võtta vastu kiiresti, ühe juhtumi või situatsiooni piires, pidevalt muutuvas kontekstis. Töö käigus võib tekkida kahtlus, et tegevus võib olla ebaadekvaatne – pinnaline, kiirustav ja ebakohane. Pideva muutuse ja kiirustamise tingimustes kiputakse järgima sissetöötatud mustreid, kuna pole küllalt võimalusi refleksiooniks. Tööl õppimise muudab sügavamaks, kui pööratakse tähelepanu mitte ainult teadmisele, kuidas teha, vaid ka sellele, miks nii teha (Beckett 2001).

Tööl õppimise üks iseloomulikke tunnuseid on, et see on informaalne ja juhuslik. Sel puhul on oluline inimese valmisolek ootamatult tekkivateks õppimisvõimalusteks.

Kui inimesed kavandavad õppida kindlaid asju, võivad nad jätta kasutamata rikkalikke õppimisvõimalusi, mis võiksid muuta nende arusaamist ja tööviisi, võimaldada probleemide nägemist uue nurga alt (Marsick, Watkins 1990). Juhuslik õppimine on seotud uskumustega, mille teadvustamine võimaldab koolitajal kujundada nii oma õppimist kui professionaalset praktikat.

Tööl õppimine ja uue teadmise loomine toimub paremini õpikeskkonnas, millel on järgmised tunnused:

- autentne kontekst, mis peegeldab viisi, kuidas teadmist kasutatakse reaalses elus;
- vaatleb nähtusi erinevatest perspektiividest ning pakub kogukonnas osalejatele võimalusi rollide muutmiseks;
- toetab teadmise koostöist konstrueerimist;
- pakub toetust ja abi, mentorlust;
- edendab refleksiooni, et võimaldada abstraktsioone, laiemaid üldistusi;
- toetab sõnastamist, väljendamist, arutlemist, et võimaldada vaikivaid teadmisi teadvustada, koguda ja korrastada;
- pakub selgitusi õppija enda arusaamale;
- julgustab riskimist (aktsepteeritakse, et õppimise käigus võivad inimesed teha vigu (Evans, Rainbird 2002; Ruohotie 1996).

Täiskasvanukoolitajatel võib töökoht olla seotud erialase või koolitusorganisatsiooniga ja sellest tulenevalt võib töökoht pakkuda rohkem võimalusi kas erialaseks või koolitamise õppimiseks. Organisatsioonil on võimalik toetada töökohal nii formaalset õppimist kui ka informaalset ja juhuslikku õppimist (mentorprogrammid, refleksiooni ja iseseisva õppimise toetamine, koostöö tõhustamine). Kuna suur osa tööl õppimisest toimub kogemusliku ja juhusliku õppimise teel, on oluline roll refleksioonil, vaikiva teadmise sõnastamisel, uute teadmiste konstrueerimisel. Tööl õppimine on nii teadmiste, oskuste kui sotsiaalsete rollide õppimise ja eneseteadvustamise protsess ning hõlmab muutusi professionaalses identiteedis ja isiksuse muutumist tervikuna.

Selleks et töökohal ja tööst õppida, peavad olema täidetud teatud tingimused. Koolitajate puhul võib olla oht, et osa nendest tingimustest, mida oleks vaja, et nad saaksid tööl hästi õppida, ei ole täidetud (organisatsioonide juhid ei väärtusta informaalset õppimist, ei toeta iseseisva õppimise võimalusi, ei oska luua tingimusi refleksiooniks, panevad põhilise rõhu erialasele enesetäiendusele, mitte koolitajaoskuste arendamisele).

2.2.5. Sotsiokultuuriline keskkond

Õppimist võib käsitada kui kultuuri omandamise protsessi ning ka koolitaja õppimist kui kultuuri õppimist ja kultuuris (kultuurikeskkonnas) õppimist.

Kultuur on teadmiste, tõekspidamiste, ideede, väärtuste, kommete, tavade kogusumma, mis on ühes kindlas ühiskonnas ülekaalus. Kultuur ei ole staatiline ega

objektiivne, vaid dünaamiline fenomen, mida mõjutavad muutuva tehnoloogia surve majanduslikud jõud, poliitiline ideoloogia, indiviidide tegutsemine (Jarvis 1998). Inimolendid mitte ainult ei sünni muutuvasse kultuuri, vaid nad on osa muutus protsessist. Nende kohanemine igavesti muutuva ühiskonnaga ongi õppimisprotses (Jarvis 1998).

Kultuuris on levinud ka tõekspidamised õppimise kohta, mis mõjutavad inimes arusaamasid õppimisest ja tema õppimise viisi. Õppimine toimub spetsiifilise ühiskondlikus kontekstis, mis loob põhilised õppimistingimused ja -võimalus (Illeris 2003b; Merriam, Courtnay, Baumgartner 2003; Säljö 2003). Inimesed tegu sevad praktilises ja kultuurilises kontekstis ning otseses või kaudses vastasmõju teistega (Säljö 2003). Kultuuri õppimine ja kultuuris õppimine on dünaamiline raskesti hoomatav protsess. Inimesed on osa sotsiokultuurilistest kontekstidest. Ühe poolt mõjutavad sotsiokultuurilised kontekstid inimeste mõtlemist ja tegutsemi ning teisalt kujundab inimeste mõtlemine ja tegutsemine sotsiokultuurilisi kontekst Kontekst sunnib mõtlema ja tegutsema teatud viisil, kuid see tegutsemine omakor muudab konteksti.

Sotsiokultuurilisest lähtepunktist on õppimise põhiküsimus selles, kuidas n kasutame kultuuri ja keskkonna ressursse mõtlemiseks ja praktiliste ettevõtmis läbiviimiseks. "Meie mõtlemine ja kujutluste maailm on välja kasvanud ja mõjutat kultuurist ning selle intellektuaalsetest/keelelistest ja füüsilistest tööriistadest, mill meil on juurdepääs ja mida me rakendame keskkonnast aru saamiseks ja sell tegutsemiseks" (Säljö 2003).

Õppimises on kesksel kohal keeleliste ehk intellektuaalsete tööriistade valdami (Säljö 2003). Keele kaudu toimub kultuuri edasikandumine (Jarvis 1998) ja kee kaudu saab inimene juurdepääsu nähtuste ja sündmuste erinevatele tõlgendust ning sellele, kuidas nähtusi ja sündmusi erinevates kontekstides/praktikates käsitad Me võtame keskkonnalt üle kõnepruugi, esilekerkivate probleemide sõnastamise lahendamise viisid ning kasutame neid oma tarbeks. Kultuurilisi kujutlusi ja tööriis viib edasi suhtlemine ning see on ühenduslüliks ka kultuuri ja inimese mõtlem vahel (Säljö 2003). Suhtlemine kannab kultuuri edasi ajas ja ruumis.

Sotsiokultuurilise perspektiivi kohaselt võib probleemi lahendus varieeru kuna erinevates kontekstides nähakse ja mõistetakse probleemi erinevalt, näit võivad oluliselt erineda probleemilahendused koolis ja teistes keskkondades (Sä 2003). Koolitaja tegutseb erinevates sotsiokultuurilistes keskkondades (õping erialane töö, koolitajategevus) ja nendes kontekstides võidakse näha, tõlgendad lahendada sama probleemi hoopis erineval viisil. See teeb koolitaja jaoks keerulis ka teadmiste ja oskuste ülekandmised ühest keskkonnast teise. Teadmisi ei kohaldada mehaaniliselt valmistõlgendatud ja ühemõttelisele keskkonnale, igasug teadmiste rakendamine on *loov protsess* (Säljö 2003). Ühes kontekstis lihtsana n lahendus ei pruugi osutuda sobivaks teises kontekstis (õppijakogemuste ülekandm koolitajategevusse).

Sotsiokultuuriline lähenemine tõstatab ka võimuga seotud aspekti õppimises (Säljö 2003). Õppimine ei leia aset sotsiaalses vaakumis, teadmised ei ole neutraalsed, vaid kujunenud ühiskondlikus, ajaloolises ja kultuurilises kontekstis. Eriti tugevasti mõjutavad ühiskonna ootused formaalhariduses arusaama, mida üldse peetakse vajalikeks teadmisteks ja oskusteks, kuid ühiskonna ootusi ei saa alahinnata ka täiskasvanuhariduses.

Kokkuvõttes võib koolitaja õppimist käsitada kui eluhõlmava õppimise protsessi, milleks ammutatakse kogemusi väga mitmesugustest allikatest ja kontekstidest (elukäik, õpingud, praktikakogukond, töökoht, sotsiokultuuriline keskkond). Osa koolitaja õppimisest on informaalne ning selle edukus sõltub koolitaja õppimis- ja refleksioonioskustest. Erinevates sotsiokultuurilistes praktikates tõlgendatakse ja lahendatakse probleeme erinevalt ning edukamad on need õppijad, kes suudavad mõista erinevaid tõlgendusi ja näha seoseid erinevate keskkondade vahel.

2.3. TÄISKASVANUKOOLITAJA ÕPPIMISE SÜGAVUS JA ULATUS

Täiskasvanute koolitajate õppimine võib olla erineva sügavusega, sõltuvalt vajadusest, valdkonnast, valmisolekust, tingimustest ja keskkonnast. Õppimise sügavust käsitledes vaatlevad autorid protsessi info kogumisest ja tõlgendamisest transformatiivse, isiksust tervikuna hõlmava õppimise suunas (Cranton 2002; Illeris 2003b, 2003c; Kegan 2000; Mezirow 1992, 2000, 2004, 2006; Moon 1999).

R. Kegan (2000) peab oluliseks eristada informatiivset (in-*form*-ative) ja transformatiivset (trans-*form*-ative) õppimist. Informatiivse õppimise käigus laiendavad inimesed oma teadmisi ja oskusi olemasolevas tõlgendusraamis. Transformatiivse õppimise korral hakkab õppija mõtlema faktide esituse ja tõlgenduse taga oleva mõtteviisi ja uskumuste üle. Informatiivne õppimine on vormi täitmine (*filling of the form*), transformatiivne õppimine muudab just vormi ennast. Informatiivne ja transformatiivne õppimine on mõlemad väärtuslikud ja rikastavad tegevused, ent sõltuvalt olukorrast võib üks või teine neist olla vajalikum (Kegan 2000).

K. Illeris (2003b, 2003c) toob välja õppimise neli astet.

Kumulatiivne (*cumulative*) või mehaaniline õppimine – uue info kogumine, skeemi või mustri loomine. Kumulatiivselt õpitut suudetakse meenutada ja kasutada situatsioonides, mis on sarnased õppimissituatsiooniga.

Sulandav (*assimilative*) või lisandav õppimine – uus element lisatakse juba olemasolevasse skeemi või mustrisse.

Kohandav (*accommodative*) või ületav õppimine – kogetakse midagi, mida on raske mõista või olemasolevaga seostada. Seepärast lammutatakse olemasolev skeem lahti ja kujundatakse ümber, nii et oleks võimalik uut situatsiooni siduda tekkinud skeemiga (Illeris 2003b). Seda protsessi kogetakse sageli kui rasket ja energiat

nõudvat, inimene peab ületama varasemad piiravad skeemid, loobuma mõnedest arusaamadest ja aktsepteerima midagi, mis on märkimisväärselt uus või erinev. Sellise õppimise tulemust ei unustata kergesti ja seda võib meenutada ja kasutada paljudes kontekstides. Seda kogetakse tavaliselt kui arusaamist millestki, mida inimene on tõeliselt sisemiselt omaks võtnud (Illeris 2003c).

Kõige komplitseeritumaks peab K. Illeris transformatiivset (*transformative*) õppimist, mille käigus toimuvad samaaegsed ümberstruktureerimised nii kognitiivses, emotsionaalses kui sotsiaalses dimensioonis (Illeris 2003b).

J. Moon (1999: 141) eristab viit õppimise astet. Moon peab vajalikuks esile tõsta esimese astmena märkamist. Märkamise aste on oluline täiskasvanukoolitaja õppimises, kuna informaalsel, kogemuslikul ja iseseisval õppimisel on oluline ju märgata seda, mis on väärt õppimist või mida oleks vaja õppida.

Märkamine (*noticing*) – info vastuvõtmise tasand, seostub tajumisega. Varasem kogemused, tõlgendusraamid ja info vastuvõtmise viiside eelistused suunavad sed mida õppija märkab ja vastu võtab. Õppija õpib midagi ainult siis, kui ta märk seda.

Arusaamine (*making sense*) – materjali organiseerimise ja korrastamise protses Seotud pindmise õppimisega. Õppija püüab paigutada uue info sobivasse koh olemasolevas struktuuris, ilma et ta alati teaks päris täpselt, kuhu see sobib.

Tähenduse loomine (*making meaning*) – uue tähenduse seostamine oma varasem teadmisega, kohandamise ja sobitamise protsess. Uue õpitava materjali sobitami kognitiivsesse struktuuri ja kognitiivse struktuuri kohanemine sellega, et mõtesta õpitavat ja olemasolevat teadmist. Tähendusrikas õppimine, mis on seotud ar saamisega.

Tähendusega töötamine/töötlemine (*working with meaning*) – reflekteerimine õpita üle; selles etapis ei pea tulema enam uut informatsiooni, suurem osa protsessist seotud kognitiivse struktuuri ümberstruktureerimisega (*accommodation, cogniti housekeeping*). Sisaldab kokkuvõtete tegemist, kriitilist analüüsi ja sünteesi, pro leemilahendust, järelduste tegemist, mille tulemuseks on mõtete selginemine teat teemadel.

Moon peab samuti transformatiivset õppimist oluliseks sügava arusaamise ku nemiseks (Moon 1999).

Erineva sügavusega õppimisel erineb reflekteerimise määr ja reflekteerimise v samuti on erineva sügavuse puhul õppimisprotsessi haaratud erineval määral isik tervikuna, tema tõekspidamiste ja uskumuste muutumine. Sügava õppimise protses valdavad inimest vastuolulised tunded: soov järgida harjumuspäraseid mõtteviise vajadus muutuda, teatud ebakindlus tulemuste suhtes ja otsustavus tegutseda moodi. Erinevad autorid osutavad, et just transformatiivne õppimine on see, mis v sügavamale arusaamisele ning haarab muutumisse isiksuse tervikuna.

2.3.1. Transformatiivne õppimine

Transformatiivne õppimine haarab inimest tervikuna ning võib tuua kaasa muutusi identiteedis. Samuti võib toimuda vastupidine: uuenev identiteet võib ajendada transformatiivse õppimise protsessi.

Täiskasvanute koolitajaks sattumine võib olla pöördeline sündmus, mis muudab ellusuhtumist ja minakontseptsiooni, suunab nägema asju uuest küljest ning juhib transformatiivse õppimiseni. Samuti tegeleb koolitaja täiskasvanud õppijatega, kelle puhul on vajalik osata märgata ja toetada õppijate transformatsiooniprotsesse.

Täiskasvanud inimene tõlgendab kogemust oma maailmapildist lähtuvalt ehk siis õpib oma kogemuste, arusaamade ja maailmavaate kohaselt. Õppimine võib toimuda olemasolevate tõlgendusraamide (eelduste ja ootuste, uskumuste ja tõekspidamiste kogumid) piirides või transformatiivselt, muutes oma õppimist takistavaid tõlgendusraame. Transformatiivne õppimine on omane täiskasvanule ja põhineb eeldusel, et täiskasvanud on omandanud tervikliku kogemuste kogumi (kontseptsioonid, väärtused, tõekspidamised, uskumused, ootused, tunded), s.t tõlgendusraami (Mezirow 1992, 2000). Tõlgendusraam on teadvustamata ning suunab alateadlikult, mida inimesed oma kogemustes märkavad ja kuidas nad tõlgendavad põhjus-tagajärg-suhteid, kujutlevad sündmuste kulgemist, missugusena paistavad neile teised inimesed ja missugune on nende minakontseptsioon (Mezirow 2000). Inimesed järgivad automaatselt oma tavapäraseid tegutsemisviise, kui nad ei reflekteeri oma tegevust teadlikult ja kriitiliselt.

Transformatiivset õppimist selgitab J. Mezirow (1991, 2000, 2006) kui protsessi, mille käigus inimene muudab piiravaid, takistavaid ja kaheldavaks muutunud tõlgendusraame (*frames of reference, habits of mind, meaning perspectives*) avatumaks, refleksiivsemaks ja kohasemaks maailma, iseenda ning oma kogemuste tõlgendamiseks.

Kui indiviid analüüsib oma tõlgendusraame kriitiliselt ning teadvustab, mis on enesestmõistetavaks peetavate tõekspidamiste ja uskumuste allikad, olemus ja tagajärjed, ning muudab viisi, kuidas ta näeb asju, siis on ta transformeerinud mingit osa sellest, kuidas ta tõlgendab maailma (Cranton 2002). Tõlgendusraamide muutumisel on oluline roll refleksioonil. Reflekteerima hakkab inimene oma uskumuste üle, kui need uskumused ei toimi tema jaoks hästi või kui vanad mõtlemisviisid ei ole enam funktsionaalsed (Mezirow 1994).

Tõlgendusraami oluline osa on inimese väärtused ja ettekujutus iseendast, mis annab stabiilsuse, terviklikkuse ja identiteeditunde. Transformatiivse õppimise protsessis muutub suhtumine iseendasse ning toimub pidev oma isiksuse mõtestamine, seostatuna konteksti ja ühiskonnaga (Kovan, Dirkx 2003). Samas kaitseb inimene tegevasti oma minakontseptsiooni ja maailmavaadet ning õppimise käigus esile kerkinud uued seisukohad ja küsimused, mis seavad kahtluse alla kellegi väärtused

ja tõekspidamised, tekitavad tugevaid pingeid ja tundeid, neid võidakse tõlgendada isikliku rünnakuna ning kõrvale heita.

Transformatiivne õppimine täiskasvanukoolitaja tegevuse kontekstis hõlmab isiksust tervikuna ning võib toimuda koolitaja professionaalse identiteedi omaksvõtmise käigus või professionaalse arengu jooksul.

Transformatiivse õppimise etapid

J. Mezirow' seisukoht on, et transformatsioonini viivad selgelt eristatavad sammud või astmed (*steps or stages*) (Mezirow 2000). Uurimistööd on kinnitanud, et sellised etapid on olemas, kuigi on näidanud ka, et alati ei läbita kõiki etappe või ei järgita etappide täpset järjestust (Cranton 2002; Taylor 2000). Üldjoontes kujutab transformatiivse õppimise protsess endast mõnda variatsiooni järgmistest etappidest.

1. Desorienteeriv dilemma – segadusse ajav vastuolu
2. Eneseanalüüs – võib kaasa tuua hirmu-, viha-, süü- või häbitunde
3. Eelduste, oletuste, tõekspidamiste kriitiline hindamine
4. Rahulolematuse seostamine teiste inimeste kogemustega; mõistmine, et teised inimesed võivad olla kogenud samalaadset rahulolematust ja transformatsiooni
5. Uutviisi tegutsemise võimaluste uurimine
6. Tegevuse käigu planeerimine ja eneseusalduse taastamine uutviisi käitumiseks
7. Teadmiste hankimine ja oskuste omandamine plaanide elluviimiseks
8. Uute rollide katsetamine
9. Kompetentsi ja enesekindluse arendamine uutes rollides ja suhetes tegutsemiseks
10. Taaslõimumine ellu ja ühiskonda uue perspektiivi alusel (Mezirow 2000: 22).

Mezirow' eristatud transformatiivse õppimise etappide põhjal on sõnastatud ka väiksema etappide arvuga variante, koondades mõned neist ning tuues esile olulisemad.

1. Aktiveeriv sündmus – toob esile õppija olemasolevate teadmiste ja lähenemiste piiratuse
2. Õppija varjatud eelduste ja oletuste märkamine, määratlemine ja väljendamine
3. Kriitiline refleksioon
4. Kriitiline diskursus – koos teiste õppijate ja juhendajaga hinnatakse alternatiivseid ideid ja lähenemisviise
5. Võimalused katsetada ja rakendada uusi perspektiive (McGonigal 2005).

Transformatiivne õppimine ei ole lineaarne protsess; see on pigem individuaalne ja spiraalitaoline (Cranton 2002), nii et transformatsiooni teel korratakse mitmeid etappe (Taylor 2000).

Transformatiivse õppimise ajend

Transformatiivse õppimise ajendina on sageli välja toodud mingi tähendusrikas isiklik sündmus. Seda sündmust on Mezirow määratlenud kui desorienteeriva

dilemmat – teravat sisemist isiklikku kriisi, äkilist, dramaatilist taipamist (Mezirow 1994, 2000), mille käigus indiviid saab teadlikuks, et ta hoiab kinni piiravast või moonutatud vaatest (Cranton 2002).

P. Jarvis nimetab sellist õppimisvajaduse tunnetamist lahknemiseks, mis leiab aset siis, kui puudub endastmõistetavus inimese möödunud õppimiskogemuse ja käesoleva situatsiooni vahel. Varem omandatud tarkusest ei piisa enam, et käesolevas situatsioonis toime tulla. Inimesed mõistavad, et nad ei tea, kuidas toimida. Nad on sunnitud peatuma, mõtlema, planeerima või õppima midagi uut (Jarvis 1998).

Hilisemates käsitlustes on esile toodud, et transformatiivset õppimist ei pruugi käivitada üks tähendusrikas kogemus, vaid see võib olla pigem pikaajaline kasvav protsess, järkjärguline transformatsioonide seeria, mis kulmineerub mõtteviisi muutumises (Mezirow 2000; Taylor 2000), ilma et inimene muutumist teadvustaks enne, kui see on juba toimunud (Cranton 2002). Transformatsiooniprotsessi ajendiks võivad olla ka selgelt määratlemata ja piiritlemata perioodid, mil inimene teadlikult või alateadlikult otsib midagi, mis tema elus puudub (Taylor 2000: 299).

Oma mõtteviisi piiratuse või vastuolulisuse tajumine ei pruugi alati viia transformatiivsele õppimisele, mõjutajaks on sotsiokultuuriline kontekst ja inimese elukäik (valmisolek muutusteks, eelnev õpikogemus, kriitilised juhtumid, isiklikud eesmärgid, kogemuse tähenduse mõtestamise oskus) (Cranton 2002; Taylor 1994, 1997, 2000), millest sõltub, kas inimene on valmis vastama käivitavale sündmusele transformatiivsel viisil.

Tunded transformatiivse õppimise protsessis

J. Mezirow' transformatiivse õppimise teooriale on ette heidetud, et liiga palju tähelepanu on pööratud kognitiivsetele protsessidele ja kriitilisele refleksioonile ning liiga vähe tunnete rollile ja teadmise kujunemise teistele viisidele transformatsiooniprotsessis (Dirkx 2001; Illeris 2004; Taylor 1997, 2000, 2001). Mitmed uurimistööd transformatiivse õppimise kohta on näidanud, et emotsioonid, intuitsiooni usaldamine, empaatia, vaimsus, hingelisus ja keha tunnetamine kuuluvad lahutamatult sügava ja tähendusliku õppimisprotsessi juurde (Cranton 2002; Dirkx 2001; Moon 2004; Taylor 2001).

Transformatiivse õppimise emotsionaalne aspekt on oluline, sest just tunded võivad olla tõukejõuks transformatiivsele õppimisele ning soovimatus neile tunnetele järele anda võib olla õppimisele barjääriks (Taylor 2000, 2001). Uurimistöödest on ilmnenud, et kui pole võimalust oma tundeid teadvustada ja väljendada, siis õppijad ei seo end uue reaalsusega, ei hülga minevikku ega alusta kriitilist refleksiooni (Taylor 2000: 291).

Boydi ja Myersi (1988) lähenemine transformatiivsele õppimisele rõhutab intuitsiooni ja emotsioonide olulisust ning kurbuse tähenduslikkust transformatsiooniprotsessis.

Piirava arusaama ja häiriva nähtuse märkamine ning taipamine, et see, kuidas inimene ennast maailmas näeb, pole enam adekvaatne, toob kaasa kaotuse ja kurbuse tunde (Boyd, Myers 1988). Varasemad arusaamad ei rahulda enam ega toeta maailmast arusaamist, tekib pettumus, apaatia ja depressioon. Kui inimene on suutnud heita kõrvale arengut ja kasvu takistanud vanad mustrid ning kavandab uuenenud tulevikku, siis ta tunneb end lootusrikkalt ja tasakaalukalt (*Ibid.*).

Transformatiivne õppimine on tugevasti seotud emotsioonidega ka sellest aspektist, et inimesed võivad õppimise käigus saada teadlikuks iseenda vähemmeeldivatest ja nõrgematest külgedest, samuti võib õppimine olla seotud tugevate tagasilöökidega (tegevuses pole edusamme, inimene tundub endale saamatu ja rumalana) (Kovan, Dirkx 2003). Õppimisprotsessis võib täiskasvanud õppijatel tekkida emotsionaalse madalseisu perioode.

Õppija võib keelduda õppimast ja lükata tagasi seniste arusaamadega vastuolus olevad ideed: ta kaitseb oma olemasolevat identiteeti, mida ta tegelikult peaks muutma, et olla kooskõlas konteksti muutunud nõudmistega (Illeris 2004, Jarvis 1998). Samas võib vastupanu olla millegi täiesti uue õppimise võimaluseks. Vastupanu on sageli just transformatiivse õppimise tõukejõuks, suunates inimest süvenenult oma arusaamasid uurima ja sügavamalt õppima. See tähendab, et koolitajaid tuleks ette valmistada vastupanuga toime tulema või isegi esile kutsuma vaimset vastupanu, kuna teatud isiksuslikud omadused või väga nõutud oskused (sõltumatus, vastutustunne ja loovus) on arendatavad just sel viisil (Illeris 2003b).

Uurijate seisukohad erinevad ka selles, kuivõrd tõlgendusraamide muutus viib muutuseni tegevuses. Mezirow toob välja, et kuna tõlgendusraam juhib tegevust, siis viib selles toimunud muutus automaatselt muutusele tegevuses (Mezirow 1992). See ei pruugi olla nii lihtne. Praktilise tegevuse muutmist arusaamade muutumise järel võivad takistada erialane väljaõpe, praktika traditsioonid, kontrolli ja võimu küsimused (Sandlin, Bey III 2006).

Kokkuvõttes on transformatiivne õppimine keeruline protsess, millesse on haaratud isiksus tervikuna, see nõuab sügavat kriitilist refleksiooni ning võib tekitada tugevaid tundeid ja vastupanu. Transformatiivse õppimise protsessis läbitakse mitmeid etappe (aktiveeriv sündmus, varjatud eelduste ja oletuste määratlemine, refleksioon, arutelud uuest mõtteviisist lähtuvate tegevuste katsetamine), mõnda neist ka korrates. Ei ole olemas ühesugust transformatiivse õppimise mudelit – erinevused õppimiskontekstis, õppijas endas ja koolitajates mõjutavad kõik transformatiivse õppimise kogemust. Kõigil õppijatel ei ole valmisolekut transformatiivseks õppimiseks. Sama või öelda koolitajate kohta – kõik koolitajad ei ole valmis oma tegevuse eesmärgiks seadma transformatiivset õppimist. Samuti ei ole transformatiivne õppimine kõigis õppimissituatsioonides tingimata vajalik.

2.3.2. Professionaalsete vestluste tähendus koolitaja õppimises

Oma ideede ja mõtete sõnastamine, kõnelused iseendaga ja teistega on olulised nii identiteedi konstrueerimisel, refleksiooniprotsessis, kogukonnas õppimisel, isikliku teooria loomisel (vaikiva teadmise sõnastamisel) kui ka professionaalse diskursuse kujunemisel.

Diskursust võib käsitada kui vahendit mõtlemiseks ja kõnelemiseks sotsiaalse praktika üle (Pratt, Nesbit 2000). Professionaalne diskursus on kujunenud pika aja jooksul koos valdkonna professionaalse praktika kujunemisega. Diskursusel on oluline roll professionaalse teadmise konstrueerimisel ja taaskonstrueerimisel ning professionaalse praktika kujundamisel. Kirjutatud tekstid, räägitud diskursus ja erinevad mitteverbaalse kommunikatsiooni vormid mängivad olulist rolli professionaalsete praktikate loomisel ning toetavad nende praktikate pidevat uuenemist (Gunnarsson, Linell, Nordberg 1997). Samas peegeldab professionaalne diskursus ka poliitilisi ideoloogiaid ja võimustruktuure, tegelikku teadmiste taset konkreetses valdkonnas ning professionaalide rühma sotsiaalseid mustreid (Gunnarsson, Linell, Nordberg 1997: 3).

Keele roll õppimises on tähenduslik kahes aspektis: keel on professionaalse teadmise loomise ja edasiandmise vahend ja kogemuste vahetamise koostisosa ning keel on ka professionaalse kogukonna täieõiguslikuks liikmeks saamise vahend, teistega suhtlemise, koostöö ja maailma märgistamise vahend (Clark 2001; Lave, Wenger 1991; Säljö 2003). Professionaalse teadmise loomine kogemuste tõlgendamise kaudu toimub arutlustes ja lugusid jutustades, mille abil reflekteeritakse oma kogemusi, antakse neile tähendus ja transformeeritakse need teadmiseks (Gudmundsdottir 1995).

Samas on sotsiokultuurilise arengu käigus teadmised muutunud oma olemuselt üha diskursiivsemateks, s.t nad luuakse keelelises süsteemis (Säljö 2003: 229). "Taolistes diskursustes arendatakse mõisteid, selgitusi, kirjeldusi ning neis toimub argumentatsioon vastavaid teadmisi valdavate inimeste vahel. Vähehaaval jõuavad tähendussüsteemid spetsialiseerituse astmele, mis ei võimalda väljaspool seisjal asja enam jälgida" (Säljö 2003: 229). Seetõttu on professionaalse kogukonna liikmeks saamise seisukohalt oluline omandada selle kogukonna keelekasutus, keelelised tähendussüsteemid ja diskursus. Keele roll kogukonna täieõiguslikuks liikmeks saamisel hõlmab õppimist, kuidas rääkida (ja kuidas vaikida) täieõiguslike osalejate kombel (Lave, Wenger 1991).

Lave ja Wenger (1991) eristavad vestlusi praktilise tegevuse käigus (talking *within* a practice) (näiteks vajaliku informatsiooni vahetamine toimuvate tegevuste käigus) ning kõnelemist praktika kohta (talking *about* a practice) (jutustatavad lood ja kogukonna teadmiste kogum). Mõlemal vestluse vormil on oma ülesanded: ühelt poolt kaasamine, ühendamine; teiselt poolt kollektiivse mälu toetamine ja refleksioon.

Kogukonnas õppimise eesmärgiks pole mitte ainult õppida vestlusest (learn *from* talk), vaid õppida rääkima (learn *to* talk) nagu kogukonna liige, mis loob eeldused täieõiguslikuks osaluseks selles (Lave, Wenger 1991).

Oluline osa professionaalses vestluses on lugude jutustamine. Räägitakse lugusid, probleemsete juhtumite kohta ning nende lugude jutustamise kaudu antakse edasi situatiivset, vaikivat teadmist (Lave, Wenger 1991: 107). Lugude jutustamine on oluline ka jutustajale endale. Lugude jutustamise kaudu saadakse teadlikuks oma kogemustest uuel viisil, loo jutustamist kavandades tuleb kõigepealt seda ise mõista. Kujundades oma lugusid jutustamiskõlblikuks, peavad inimesed reflekteerima oma kogemuste üle, mõeldes läbi, millist rolli nemad ise ja teised osalised loos mängisid ning kuidas nende enda ja teiste uskumused ja tegevused viisid edule või ebaedule nende tegevuses (Gomez, Tabachnik 1992).

Algajatel võib esialgu puududa keel, milles arutleda professionaalsete tegevuste, teadmiste ja oskuste üle, ent professionaalse identiteedi saavutamine tähendab ka diskursuse omandamist ja omaksvõtmist. Kuna Eesti täiskasvanukoolitajate kogukond on kujunemas ja suhteliselt hajus, on koolitajatel vähe võimalusi lugusid kuulata ja jutustada, seetõttu võib olla häiritud mingi osa professionaaliks saamisest. Koolitajad on koolitust läbi viies enamasti üksi, seetõttu on vähe võimalusi rääkida oma praktikast praktilise tegevuse käigus (*within practice*).

Kui teatud valdkonna puhul ei toimu spontaanseid professionaalseid vestlusi praktikakogukonnas, siis võib teadlikult luua olukorrad, kus inimesed kogunevad spetsiaalselt koostöisteks professionaalseteks aruteludeks, ning toetada nende arutelude kasulikkust professionaalse teadmise konstrueerimisel (Clark 2001; Orland-Barak 2006). Professionaalsetes vestlusringides toimub implitsiitsete teooriate ja uskumuste sõnastamine, maailma nägemine teiste pilgu läbi, personaalse ja professionaalse autoriteeditunde kujundamine (oma asjatundlikkuse väljatoomine, teistega mittenõustumine, oma seisukoha kaitsmine), suhete kujundamine, isolatsiooni ületamine, spetsiaalsete tehnikate ja probleemilahenduste leidmine (Clark 2001).

Head professionaalsed vestlused nõuavad sisukat teemat ja usalduslikku õhkkonda. Lugude jutustamine iseendast ei vii veel professionaalse arenguni, vaid lugude jutustamine ja nende tõlgendamine vajab juhtimist nii, et olulised aspektid esile tuleksid, mõtestatud tõlgenduse saaksid ning jutustajale tähenduslikuks muutuksid. Algajatele on oluline, et neis oleks piisav kindlus ja usk endasse, et nad väärtustaksid ennast koolitajana ning võiksid jutustada keerulistest situatsioonidest ja ebaedudest olla rahulolematud oma praktikaga ning jätkata arenemist. Uurimus on näidanud, et professionaalsete vestluste regulaarsel toimumisel muutuvad need oma olemuselt konkreetsetele probleemidele lahenduse otsimisest isiklike uskumuste ja väärtuste väljendamise ning isiklike teooriate reflekteerimise suunas. Dialoogist teistega kujuneb pigem dialoog iseendaga (Orland-Barak 2006).

On võimalik, et koolitustel kasutatakse teistsugust keelt (didaktiline keelekasutus) kui praktikakogukonnas (Lave, Wenger 1991) ning ka akadeemiliste teooriate ja isiklike teooriate keelekasutus võib olla väga erinev (Griffiths, Tann 1992). See võib takistada seoste loomist teooria ja praktika vahel ning teha raskeks koolitustel omandatud teooria ülekandmise praktikasse. Erineva keelekasutuse (diskursuse) olemasolu tähendab, et täiskasvanute koolitajad peavad õppima oma õppijate keelekasutust tundma.

Sotsiokultuurilises perspektiivis on inimese õppimises ja arengus kesksel kohal kommunikatiivsed protsessid. Kommunikatsiooni kaudu saavad indiviidile osaks teadmised ja oskused. Kuulates, mida teised räägivad ja kuidas nad maailma näevad, saab ta teadlikuks, mis on huvitav ja esiletõstmist väärt kõigis neis tähelepanekutes, mida kõikvõimalikes olukordades võiks teha (Säljö 2003).

Täiskasvanukoolitajate võimalused professionaalseks vestluseks on üsna piiratud: sageli ei ole koolitajad kindla organisatsiooni liikmed; pole selgelt piiritletud kogukonda, milles osaleda; reaalses koolitussituatsioonis ollakse sageli üksi (ei ole võimalikud vestlused koolitusprotsessi käigus – *within a practice*), samuti ei ole loodud tugisüsteeme, professionaalse arengu programme, mille käigus võiksid koolitajad arutada keerulisi koolitussituatsioone või jutustada lugusid (*talk about a practice*). Professionaalsete vestluste puudumine võib kaasa tuua huvi langemise professionaalse arengu ja õppimise vastu, inimene lepib saavutatud tasemega, ta kaotab lootuse ja enesekindluse ning ettekujutuse endast kui asjatundlikust professionaalist. Kui pole võimalusi sõnastada situatiivset teadmist, võib olla takistatud nii koolitaja professionaalne areng kui koolitajate kogukonna professionaalse teadmise ja diskursuse kujunemine.

Kokkuvõttes võib välja tuua, et teoreetilistes käsitustes täiskasvanud inimese õppimisest lähenetakse täiskasvanu õppimisele terviklikult, ühendades individuaalse ja sotsiaalse õppimise ning omandamise ja osalemise aspektid. Täiskasvanukoolitaja kui täiskasvanud õppija professionaalse õppimise põhiline allikas on tema kogemus. Õppimine toimub nii esmastest kui vahendatud kogemustest. Kogemusest õppimine on subjektiivne, individuaalne ja unikaalne. Kogemusest õppimise tähendusrikkus sõltub inimese oskusest reflekteerida.

Sügavama refleksiooniprotsessi toimumist soodustavad teatud tingimused: aeg ja ruum, toetajad, institutsionaalne keskkond, emotsionaalselt toetav keskkond, vajalik teadmiste baas, metakognitiivsed oskused. Professionaalset arenemist toetav refleksioon eeldab õpetamisega seotud tõekspidamiste, arusaamade ja väärtuste mõtestamist laiemas sotsiaalses ja eetilises kontekstis.

Kogemuste tõlgendamise, reflekteerimise, teadmise loomise ja osalemise kaudu õppimise üks vahendeid on dialoog iseenda ja teiste inimestega. Professionaalsete vestluste kaudu toimub professionaalne õppimine: teadmise loomine, vaikiva teadmise ja uskumuste sõnastamine, kogemusest õppimine, probleemide lahendamise oskuse õppimine, professionaalse identiteedi ja kuuluvuse tunnetamine ja väljendamine, oma asjatundlikkuse väljatoomine.

Täiskasvanukoolitaja kogemuste allikaks on elukäik, õpingud, töö, praktikakogukond, koolitajategevus ja kultuurikontekst. Koolitaja õppimist toetab ülekandmiste tegemine ja seoste märkamine erinevates kontekstides toimuva õppimise vahel.

Täiskasvanukoolitajate õppimine võib olla erineva sügavusega sõltuvalt vajadusest, valdkonnast ja isiklikust valmisolekust. Õppimise sügavust käsitledes vaadeldakse õppimisprotsessi info kogumisest ja tõlgendamisest transformatiivse, isiksust terviku hõlmava õppimise suunas. Transformatiivne õppimine on komplitseeritud protsess, mille käigus toimub tõlgendusraamide dialoogiline kriitiline reflekteerimine ja selle tulemusena muutused õppija identiteedis. Sügavam õppimisprotsess, oma mõtteskeemide muutmine tekitab õppijas tugevaid tundeid ja kahtlusi ning täiskasvanud õppijad, sh ka täiskasvanukoolitajad vajavad toetust protsessiga toimetulekuks.

3. TÄISKASVANUKOOLITAJA ISIKLIK ÕPETAMISTEOORIA

Koolitaja professionaalsuse üks aspekte on tema isiklik õpetamisteooria või õpetamisfilosoofia (*subjective educational theory, personal educational philosophy, personal knowledge, knowledge base of teaching*): uskumused, tõekspidamised, hoiakud ja väärtused õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ning koolitaja ja õppijate suhete kohta. Isiklik õpetamisteooria on aluseks inimese tegutsemisele koolitussituatsioonis (koolituse kavandamine, taotlused ja eesmärgid, sisu ja meetodite valik, õppijatega suhtlemine).

Isiklik õpetamisteooria konstrueeritakse tegevuse jooksul kogunenud teadmiste ja kogemuste põhjal, lõimides neid rohkem või vähem reflektiivselt tervikusse (Eraut 1994; Kelchtermans 1993). Isiklik teooria ja praktika kujundavad üksteist vastastikku – isiklik teooria ajendab praktilist tegevust ning teooria uueneb praktiliste kogemuste põhjal. Kogu tegevus on teooria väljendus, kuigi see on sügavalt isiklik ja sõnaliselt väljendamata teooria (Griffiths, Tann 1992). Vastuolud ja lõhed, mida tõlgendatakse teooria ja praktika vastuoluna, võivad sageli olla pigem erinevate inimeste (tegutseja ja tema tegemiste vaatleja/hindaja) isiklike teooriate vahelised vastuolud või indiviidi sõnastatud teadmiste ja tema uskumuste vahelised vastuolud.

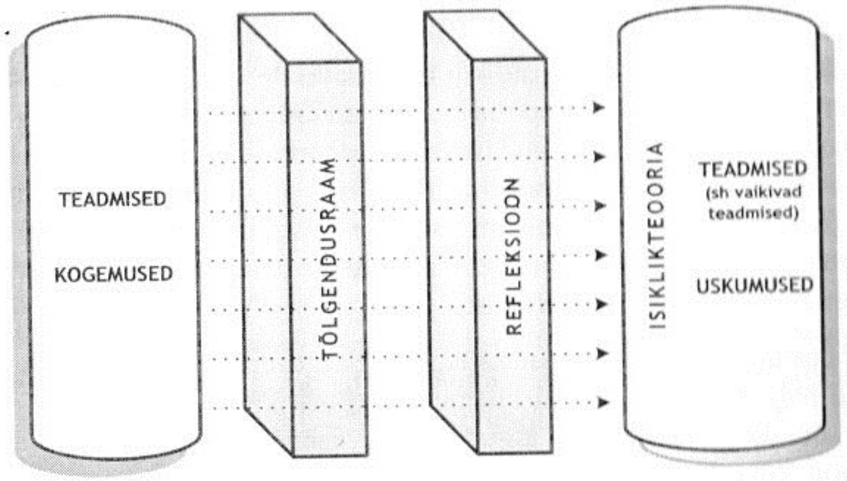
Koolitaja isikliku teooria sisu saab kirjeldada fragmentaarselt, tervikpilti saada ei ole sugugi lihtne. Koolitaja isiklikust õpetamisteooriast tervikpildi saamise teeb raskeks ühelt poolt see, et teooria muutub pidevalt uute kogemuste saamise käigus, ning teiselt poolt see, et koolitajal endal ei ole teadvustatud ülevaadet kogu oma teooriast. Õpetamisfilosoofia võib olla mõistetud implitsiitselt, olla seesmiselt ebajärjekindel ning sõnastatud ainult osaliselt (Kelchtermans 1993; Zinn 2004). Samuti võivad praktilises tegevuses olla õpetaja teadmised kasutusel vaid osaliselt: teadlikult või alateadlikult välditakse mõnede teadmiste rakendamist reaalses õpetamispraktikas (Verloop, Van Driel, Meijer 2001).

Isikliku teooria tervikliku konstrueerimise võimalikkus on samuti seotud sellega, kuivõrd suur on inimese refleksiivne võimekus ning kuivõrd ta on valmis jagama oma ideid kellegi teisega (Kelchtermans 1993: 451).

Koolitajatel on vajalik eristada oma isiklik teooria õpetamise kohta üldistest teoreetilistest õpetamiskäsitustest. See eristamise ja kõrvutamise protsess võib kujuneda transformatiivseks, kuna on seotud identiteediga ja tõlgendusraamide analüüsimisega (Cranton, Carusetta 2004: 290). Praktikute isiklike teooriate väärtustamise kaudu saab neid julgustada oma vaikivaid teooriaid ilmsiks tegema ning kujundama oma praktilisele tegevusele teoreetilist alust.

Isikliku teooria kujunemine ja muutamine

Uute ideede omaksvõtmine ja lõimimine olemasolevasse isiklikku teooriasse sõltu meie tõlgendusraamidest ja refleksioonist. Uusi teadmisi ja kogemusi mõtestatak olemasolevas tõlgendusraamistikus, tehakse valikuid ning reflekteeritakse, sobitatakse neid olemasolevasse isiklikku teooriasse (joonis 3).



Joonis 3. Isikliku teooria kujunemine

Jack Mezirow interpreteerib tõlgendusraami (viiteraam, *frame of reference*) tõekspidamiste, uskumuste, eelduste ja ootuste raamistikku, mille kaudu inimes teevad valikuid ning mõtestavad tunnetatut ja kogetut. Selle moodustav sisemised reeglid, harjumuspärased viisid mõelda, mis toimivad filtritena kogemu tõlgendamisel. Tõlgendusraamid on tähenduse loomisele kontekstiks, mis mõjutav inimeste valikuid, kuidas nad kogemusi konstrueerivad ja mida kogemustest oma võtavad (Mezirow 2000, 2006). Tõlgendusraam kujundab ja piirab valikuliselt inimc taju, tunnetust ja tundeid, luues eelhoiaku nende kavatsustele, uskumustele, ootust ning eesmärkidele. Need hoiakud ja kujutlused kujundavad inimeste tegevust n nad kalduvad tagasi lükkama ideid, mis ei sobi kokku tekkinud kujutluste, hoiak uskumuste ja arusaamadega (Mezirow 2006).

Tõlgendusraamid ise on kujunenud kogemuste mõtestamise tulemusena. Ne kujunemise aluseks on sotsiolingvistilised (kultuurilised tavad, sotsiaalsed norm ideoloogiad, kombed, keelemängud), moraalsed, eetilised (südametunnistus, mora normid), filosoofilised, psühholoogilised (minakontseptsioon, emotsionaalse geeringu mustrid) ja esteetilised (suhtumised, standardid ja otsused ilu, inetus huumori kohta) tõekspidamised (Mezirow 1994, 2000, 2006). Väga sageli ei nad teadvustatud ega sõnastatud. Endastmõistetavaks peetud uskumused tundu inimestele nii ilmsed, et need ei vaja sõnades väljendamist (Brookfield 19 Tõlgendusraamid on omandatud aja jooksul, lapsepõlvest alates sotsialiseerumis kultuuriga kohanemise protsessis ilma teadlikult analüüsimata, enamasti tähendus

kogemuste mõjul (Mezirow 2000). "Paljud kõige sügavamad uskumused inimese enda ja maailma kohta (et me oleme targad või rumalad, head või halvad, võitjad või kaotajad) on järeldatud korduvatest tunnetuslikest kogemustest, mida me ei ole endale teadvustanud" (Mezirow 2000: 17). Tõlgendusraamide kujunemine ja tõlgenduslik tähendus on seotud inimeste ootusega, et see, mis on juhtunud minevikus, juhtub tulevikus uuesti.

Uute ideede ja kogemuste teadlik lõimimine olemasolevasse isiklikku teooriasse eeldab nii uute teadmiste ja kogemuste kui olemasolevate tõekspidamiste ja tõlgendusraamide reflekteerimist. Isikliku teooria loomise ja taasloomise protsess võib kaasa tuua transformatiivse õppimise, mille kaudu inimene saab teadlikuks oma tõlgendusraamidest (ka piiravatest), mõtestab ümber oma maailmatunnetuse ning arusaamise maailmast ja iseendast (Mezirow 1991). Kui inimene on valmis avatult, teiste arvamusi arvestades ja kriitiliselt reflekteerides oma tõlgendusraame analüüsima, siis hõlbustab see ka muutustega kaasnevate pingete talumist.

Isiklikust õpetamisteooriast osa on omandatud sügavamalt mõtlemata, kuid osa on kujunenud põhjaliku refleksiooni tulemusena (Pratt 1998). Refleksioon on vaikiva teadmise sõnastatud teadmiseks kujundamise vahend (Knight 2002). Isikliku õpetamisteooria kujunemine hõlmab refleksiooni praktika käigus, praktika kohta ja praktika jaoks, mis aitab parandada omaksvõetud teooriate (teoreetiline ja sõnastatud teadmine) ja praktika (protseduuriline ja vaikiv teadmine) kvaliteeti (Knight 2002).

Isiklik teooria koosneb täielikult lõimitud teadmistest, mis on kujunenud, kombineerides õppimist tegevuse kaudu, oma praktika analüüsi ning õppimist muudest infoallikatest, näiteks metateooriatest omandatud sisulisi teoreetilisi teadmisi, protseduurilist teadmist, teadmist protsessist, kogemuslikku teadmist ja oskusi (Eraut 2000; Jarvis 2004). Viimase aja lähenemised peavad oluliseks just asjatundlikkuse arenemist kogemuste kaudu (Eraut 1996, 2000), samuti sotsiaalseid ja kultuurilisi dimensioone (Billet 2001). Teadmised, tõekspidamised, väärtused ja uskumused õpetamise kohta on omandatud elu jooksul erinevatest allikatest: ühiskond ja kogukond, formaalse ja informaalse õppimise kogemused, elukäik, tööalased ja õpetamiskogemused, perekond, sõbrad, kolleegid, meedia, reisimine (Cranton, King 2003; Kelchtermans 1993; Knight 2002; Mezirow 2000; Pratt 1998).

Isiklik teooria (teadmised, uskumused) on kujunenud ühiskonna suundumuste, koolitusfilosoofia, õppimiskäsituste, kogukonna teadmiste, teoreetiliste seisukohtade ja isiklike kogemuste põhjal. Isiklik õpetamisteooria on kujunenud lapsepõlvest peale, seda on mõjutanud tõlgendusraamidest lähtuvad valikud ja tõlgendused, elu jooksul kujunenud mõtteviis. Isikliku õpetamisteooria loomise ja taasloomise käigus reflekteerib inimene teadmisi ja kogemusi oma mõtteviisi (tõlgendusraamide) raamistikus, mille tulemusena võib muutuda ka mõtteviis.

3.1. ISIKLIKU ÕPETAMISTEOORIA ASPEKTID

Isiklik õpetamisteooria on isiklik teadmiste ja uskumuste süsteem, millele õpe
inimene toetub oma tööd tehes (Eraut 1994; Kelchtermans 1993; Zinn 2004). Isi
teooria hõlmab sõnastatud teadmisi ning vaikivaid teadmisi ja uskumusi (Eraut 19
Jarvis 2004; Knight 2002). Teadmisi ja uskumusi käsitatakse omavahel lahutama
seotuna; teadmised osutavad rohkem konkreetsetele (faktilistele) teadmistele n
uskumused viitavad isiklikele väärtustele ja hoiakutele (Verloop, Van Driel, Me
2001).

Teadmised

Professionaalse teadmise kujunemise aluseks on teoreetilised teadmised (tead
põhised teooriad ja kontseptsioonid), praktiline oskusteave (*know-how* – prakti
tegevuse põhjal tehtud üldistused ja printsiibid) ning vaikiv teadmine (vaiketeadm
tacit knowledge – sõnastamata ja teadvustamata teadmine) (Eraut 1994). Olu
professionaalse kompetentsuse ja asjatundlikkuse aspekte ei saa esitada sõnali
väljendatud teadmiskogumina (*Ibid.*), vaid oluline kaal on vaikival teadmisel
praktilisel oskusteabel.

Sõnastatud teadmine kujuneb nii otsese õpetamise (juhendamise) ja kirjand
lugemise põhjal kui vaikiva teadmise reflekteerimise põhjal (Knight 2002). Sõnasta
teoreetilise teadmise omandamise protsess on mõjutatud õppimiskontekstist,
tähendab, et selle teadmise kasutamine erinevates kontekstides võib vajada eda
õppimist (Eraut 2000). Sõnastatud teadmine selle kohta, kuidas õpetada, on seo
teadvustamata ja sõnastamata teadmisega, mis tuleb sageli mitteformaalsetest
likatest (Knight 2002). Isiklik õpetamisteooria hõlmab nii isiklikku sõnastatud
vaikivat teadmist kui ka kogukonna sõnastatud ja vaikivat teadmist (Verloop,
Driel, Meijer 2001). Teised inimesed osalevad samades sündmustes ja sotsiaalse
kontekstides ning kujundavad situatsioonide tõlgendamist, nendest õppim
sotsiaalseid norme ja diskursust (Eraut 2004) – s.t teiste inimeste osalus mõju
seda, mida märgatakse ja mis jääb meelde. Täiskasvanute koolitamise kontek
tähendab see, et isiklikku teooriasse lõimitakse nii koolitajate kogukonna kui
erialase kogukonna sõnastatud ja vaikiv teadmine.

Vaikiva teadmise puhul eristatakse, kas teadmine on vaikiv sellepärast, et inim
ei ole sellest teadlik, või seepärast, et ei oska seda väljendada. Inimene võib
omaks võtnud kogukonna normid, ilma et ta oleks teadlik nende õppimisest
isegi sellest, mida need normid endast kujutavad. Kui ta saab kogukonna normid
teadlikuks, suudab ta neid ka väljendada. Samas võib vaikiva teadmise väljendam
olla keeruline, kuna inimesel pole sõnavara ega kogemusi selleks. Tööalase (vaiki
teadmise sõnastamise oskust võib mõjutada osalemine koolitustel, mille käi
loetakse erialaseid teoreetilisi tekste. Tekstide lugemine annab oskuse rääkida o

tööst: kujuneb sõnavara, mille abil oma varasemaid kogemusi analüüsida, samuti teooriad ja kontseptsioonid, millest lähtuvalt mõtestada oma praktilist tegevust ning näha selgemini alternatiivseid perspektiive (Eraut 2000).

Koolitajate isiklik õpetamisteooria hõlmab nii erialaste õpingute ja töö kui ka koolitajategevuse jooksul kujunenud teadmisi, kogemusi, uskumusi. Paljudel aladel on olulised just praktilise tegevuse käigus loodud teadmised (Eraut 1994). Koolitaja professionaalse arengu aspektist ei ole niivõrd oluline see, kuidas tal on võimalik koguda teadmisi, mis on loodud kusagil mujal (teoreetilised kontseptsioonid), vaid kuidas toimub teoreetiliste teadmiste ja praktika käigus loodud teadmiste vastastikune seostamine ja mõjutamine (Verloop, Van Driel, Meijer 2001). Praktika käigus omandatud teadmised on olemuselt paindlikud ja juhinduvad praktika nõudmistest, kuid aeg-ajalt tuleb ette, et praktikud ei reageeri praktika pakutavatele arenguvõimalustele ega kohanda oma teadmisi alati vastavalt, et õppida ebakõladest ja kriitilistest olukordadest (Jarvis 2004). Praktika käigus õppimise üks probleeme on selles, et praktikud pööravad rohkem tähelepanu kriitilistele situatsioonidele, mitte igapäevasele tegutsemisele. Seetõttu ei analüüsita tüüpilisi situatsioone ega õpita igapäevasest tegevusest, vaid tegeldakse pigem erandlike ja eriliste sündmustega (Eraut 2004).

Isiklik teooria hõlmab ka eneseteadmist, ettekujutust oma professionaalsusest ja professionaalsest identiteedist. Teadlikkus iseendast hõlmab ka teadmisi omaenda oskustest ning sellest, millal ja kuidas neid kasutada (Eraut 1994). Samas tähendab see ka teadlikkust oma piiridest ning arenguvajadustest.

Koolitaja teadmisi õpetamise kohta mõjutab see, kes ta on inimesena, millised on ta isiklikud eelistused ja personaalne identiteet (Cranton, King 2003; Kelchtermans 1993; Pratt 1998). Isikliku õpetamisteooria osaks olevad teadmised on kujunenud teaduspõhiseid teooriaid ja praktilisi kogemusi omandades, tõlgendades ja reflekteerides ning osa neist on õpetamisprotsessis kasutusel teadlikult, osa suunab koolitaja tegemisi talle endalegi märkamatult ja teadmatul viisil.

Uskumused

Uskumused õppimise ja õpetamise kohta kujunevad välja varase elu- ja koolikogemuse põhjal, kuid need võivad muutuda uute kogemuste mõjul ning transformatiivse õppimise tulemusena.

Uskumusega (*belief*) sarnases tähenduses on kasvatusteaduslikus kirjanduses kasutusel mõisted "hoiak, väärtus, tõekspidamine" (*attitude, value*). Uskumuseks kujunenud seisukohti ja väiteid peab inimene tõeseks ja õigeks. Paljud uskumused on üldistatud korduvate tegevuste ja toimimiste tulemusena, ilma teadliku mõtestamise ja reflekteerimiseta (Mezirow 2000).

Uskumustel on oluline roll selles, kuidas indiviidid teadmisi ja informatsiooni korrastavad. Uskumused aitavad inimestel kohaneda, mõista iseennast ning anda tähendus iseendale ja oma maailmale (Taylor 2003). Koolitajate uskumused õpetamise kohta mõjutavad ja kujundavad nende praktilist koolitamistegevust.

D. Pratt (1998) eristas kolme õpetamisega seotud uskumuste rühma.

1. Tunnetusteoreetilised (epistemoloogilised) uskumused – arusaamad teadmise olemus (kas teadmised on objektiivsed või subjektiivsed?), selle kasutamise ja kehtivuse koht ning teadmise taasloomise kohta. Näiteks võib koolitaja uskuda, et teadmisi saa jagada väiksemateks osadeks, saab õppida samm-sammult, on olemas õiged ja vale vastused (King, Kitchener 1994; Pratt 1998). Epistemoloogilised uskumused suunava koolitajate otsuseid õpetamise sisu ja õppijate õppimisviisi kohta.
2. Normatiivsed uskumused – tõekspidamised õpetaja rolli, sotsiaalsete normide, va tutuše ja suhete olemuse kohta õpetamises. Normatiivsed uskumused kajastavad ar saama, missugune peab õpetaja ja õpetamine olema, millised peavad olema õpilas õpetaja suhted. Näiteks võib koolitaja olla veendunud, et ta peab olema oma a ekspert.
3. Protseduurilised uskumused – koolituse planeerimise ja läbiviimisega seot tõekspidamised ja sellega seotud tegevuste põhjendamine. Protseduurilised uskumus kajastavad õpetava inimese tegevusi, mida ta kavandab ja teeb koos oma õppijate õpitava sisu omandamiseks. Protseduurilised uskumused mõjutavad õppemeetodi strateegiate ja hindamisviiside valikut (Pratt 1998).

Õpetajaks õppijate uskumused õpetamise kohta on kujunenud enne, kui inimesed asuv õpetajaks õppima, ning tulenevad tulevaste õpetajate varasemast koolikogemus (Richardson 1996). E. Taylori (2003) läbiviidud uurimus täiskasvanukoolitajate kol näitas samuti, et varasem koolikogemus mõjutab tugevalt õppimise ja õpetamise seotud uskumusi. Positiivsed kogemused mängivad olulist rolli nii ideaalse õpet kontseptsiooni kujunemisel kui ka selles, kuidas kirjeldatakse ennast kui õpeta Samuti on seos koolitajate varasemate positiivsete õppimiskogemuste ja selle vah kuidas nad mõtestavad õppimist oma oleviku praktilises tegevuses. Koolitajate ootu täiskasvanud õppijale on seotud sellega, kuidas mäletatakse ennast õppijana (Tay 2003).

E. Taylor (2003) tõstatab küsimuse, kas varasema koolikogemuse tugeva mõju tõttu p olemas oht, et koolitajad tegutsevad ka täiskasvanuid õpetades ikkagi laste õpetam arusaamade põhjal, sest neil pole uskumust, et täiskasvanute õpetamine erineb la õpetamisest.

Kuna uskumused on püsiv ja vähepaindlik aspekt isiklikus õpetamisteoorias, tekib küsimus, kas ja kuidas on võimalik professionaalse õppimise ja arengu käi uskumusi muuta. Uurijad on erineval seisukohal selles, kas muutus uskumustes muu käitumist või võib igapäevase tegevuse muutumine esile kutsuda muutuse uskumus J. Mezirow' (1991) käsituses peab kõigepealt toimuma muutus uskumustes, seej teeb inimene muutusi oma igapäevases tegevuses. T. R. Guskey (2002) pakub välja kõigepealt võib koolituse tulemusel toimuda muutus õpetava inimese tegevuses, toob kaasa muutuse õppijate õpitulemustes, ning selle tulemusena toimub ka muu õpetaja uskumustes. Guskey toob põhjenduseks, et kui õpetav inimene hakkab tege asju teistmoodi ja näeb, et see toob kaasa muutuse õpitulemustes (mis on õpe professionaalse arenemise põhieesmärk), siis hakkab ta edukat tegevust kordama,

omakorda hakkab kujundama muutusi tema uskumustes (Guskey 2002). Tõenäoliselt võivad muutused toimuda nii ühes kui teises järjekorras, ent üks põhilisi eeldusi uskumuste teadvustamisel ja muutmisel on võimaluste loomine arutlusteks, dialoogiks ja vestlusteks. Kui õpetamisalaste uskumuste üle toimuvad avameelsed arutlused ja diskussioonid, kui usaldusliikus õhkkonnas kõrvutatakse oma uskumusi kolleegide või kaasõppijate omadega, siis on suuremad võimalused nii uskumuste kui praktika muutumiseks.

Uskumuste muutumiseks on oluline mõtestatud refleksioon ning võimalus kogeda kooskõla praktika nõudmiste ja uskumuste vahel (Tillema 2004).

Õppimise ja õpetamisega seotud uskumused on aluseks õpetuse sisu valimisel, õppimise ja õpetamise eesmärkide seadmisel, õppematerjalide valimisel ja arendamisel, õppijatega suhtlemisel ning õpitulemuste hindamisel (Zinn 2004). Uskumused teadmise kohta määravad, mida koolitajad õpetavad ja mille põhjal otsustavad, et inimesed on õppinud. Uskumused õppimise kohta määravad, kuidas kaasatakse osalejad õppimisprotsessi ning milliseid rolle ja vastutust koolitajad võtavad. Uskumuste teadvustamine, avatud mõttevahetus uskumuste olemuse üle ning valmisolek piiravaid uskumusi muuta loob eeldused koolitaja professionaalseks arenguks ja praktika paranemiseks.

3.2. TÄISKASVANUHARIDUSE FILOSOOFILISED LÄHTEKOHAD

Koolitamise keskne taotlus on mõjutada muutust: suurendada teadmist, omandada või parandada oskusi, muuta suhtumist või käitumist. Muutuse suund põhineb sellel, mida indiviidid või ühiskond usuvad, et hariduse toel peaks juhtuma (Zinn 2004). Seetõttu on koolitaja isikliku teooria kujunemisel olulise tähendusega ühiskonnas tunnustatud haridusfilosoofilised seisukohad. Täiskasvanuhariduse üldised filosoofilised lähtekohad on tihedalt seotud õppimisalaste uurimustega ning selle põhjal kujunenud õppimiskäsitustega (biheiviioristlik, kognitiivne, konstruktivistlik ja sotsiaalkultuuriline).

J. Elias ja S. B. Merriam (1995) toovad välja viis filosoofilist lähenemist täiskasvanuhariduses (tabel 1). Sõltuvalt filosoofilisest lähenemisest tõlgendatakse erinevalt koolitamise eesmärke ja ülesandeid, koolitaja rolli ning suhtumist õppijasse.

Erinevatel ajaperioodidel domineerivad teatud filosoofilised printsiibid ja õpikäsitused. Kui koolitaja isiklik õpetamisfilosoofia erineb peavoolu omast, võib ta tunnetada konflikte ja dilemmasid. Teoreetikud on avaldanud seisukohta (Zinn 2004; Wang, Sarbo 2004), et täiskasvanuhariduses ei tohikski domineerida ainult üks suund, väid et erinevate filosoofiliste suundade ilmnemine loob teatud variatiivsuse ja mitmekesisuse, mis avardab praktikat. Oluline on siiski olla teadlik oma filosoofiast: täiskasvanukoolitaja teadlikkusest ja mõtlemise avarusest sõltub, kas ta satub juhuslikult mõne suundumuse mõjuvälja või suudab mõtestatult analüüsida oma tegevuse lähtekohti.

Tabel 1. Filosoofilised lähenemised täiskasvanuhariduses (Elias, Merriam 1995)

	Bihevioristlik Lähenemine	Liberaalne lähenemine	Progressiivne lähenemine	Humanistlik lähenemine	Radikaalne lähenemine
Koolitamise eesmärgid	Koolitused on suunatud asjatundlikkuse kujundamisele ja oskuste arendamisele kooskõlas kehtestatud standarditega.	Koolituse eesmärgiks on arendada õppija vaimset võimekust ja oskust õppida.	Koolituse eesmärgiks on esile kutsuda sotsiaalset muutust, toetada sotsiaalset heaolu, anda õppijatele praktilist teadmist ja probleemilahendusoskusi.	Koolituse eesmärgiks on arendada indiviide, kujundada valmisolek muutusteks ja pidevaks õppimiseks. Toetada eneseteostust, isiksuslikku kasvu ja arengut.	Hariduse kaudu kutsuda esile põhjalikke sotsiaalseid, poliitilisi ja majanduslikke muutusi ühiskonnas.
Arusaam Õppimisest	Õppimine on muutus käitumises.	Õppimine on sisemine kognitiivne protsess.	Õppimine toimub sotsiaalses kontekstis, inimeste vastastikuses mõjus.	Õppimine on sisemise täiustumise protsess.	Õppimine on teadlik, vabatahtlik ja autonoomne sotsiaalne tegevus.
Õppija	Õppijal on aktiivne roll uue käitumise harjutamisel ja tagasiside vastuvõtmisel.	Õppija on elukestev teadmise ja arusaamise otsija, kes ise juhib oma õppimisprotsessi.	Õppijatel on piiramatu arengupotentsiaal. Õppija vajadused, huvid ja kogemused on õppimise võtmeteks.	Õppija on kõrgelt motiveeritud ja juhib oma õppimist ise (ennastjuhtiv).	Õppija on õppimisprotsessis koolitajaga võrdne. Inimesed loovad ja muudavad kultuuri reflekteerides oma tegevust.
Koolitaja roll	Ennustab õppimistulemusi ja kujundab keskkonna, mis on vajalik, et esile kutsuda soovitud käitumist. Juhtija, kontrollija, teadmiste jagaja.	Arendab õppijat kõige laiemas mõttes – intellektuaalselt, moraalselt ja vaimselt Ekspert, teadmise otsija ja looja.	Annab õppijatele praktilist teadmist ja leemilahendusoskusi, mis on vajalikud ühiskonna muutmiseks. Koolitaja juhib õppimist pakkudes õppijatele hariduslikke kogemusi, stiimuleid ja andes õppimisele hinnangut. Koolitaja on protsessis ise ka õppija.	Koolitaja roll on toetada isiksuslikku kasvamist ja arenemist, eneseteadvustamist. Koolitaja on õppijale õppimisprotsessis partneriks, usaldab, et õppija ise võtab vastutust oma õppimisprotsessi eest.	Koolitaja on koordineerija. Koolitaja roll on muuta kultuuri ja sotsiaalseid struktuure. Koolitaja annab soovitusi, aga ei määra õppimise suunda. Koolitaja on õppijaga võrdne.

1990. aastatel, seoses lääne ühiskonnas suurenenud huviga inimeste heaolu vastu, kujunes täiskasvanuhariduses teatav teraapiline suundumus, mis peab vajalikuks pöörata suuremat tähelepanu õppijate emotsionaalsele heaolule, toetada paremaid isiklikke suhteid ning edendada õppijate emotsionaalset intelligentsust, endast lugupidamist ja eneseteadlikkust (Alheit 1995a; Ecclestone, Hayes, Furedi 2005).

Teraapilise lähenemise toetajad toovad välja, et täiskasvanud õppijate hulgas on pidevate muutuste ja kriiside keskel elavaid inimesi, kes vajavad toetust ja teraapilist lähenemist (*Ibid.*). Traditsiooniliselt vaadeldakse täiskasvanuõpet kui refleksiivsel praktikal, kogemuslikul õppel ja nõustamisel põhinevat koolitust, kus olulisel kohal on inimeste isiklike dilemmade ja ebakindluse aktsepteerimine. Ootused emotsionaalsele lähedusele ja kaitsele vähendavad professionaalset distantsi ja asjatundlikkust, mida on vaja, et kujundada oskusi ja teadmisi, esitada õppijatele väljakutseid ja analüüsida nende tegevust, et nad saaksid võtta riske ja parandada oma praktikat. Õppimiseesmärgid madalduvad, sest keskendutakse emotsionaalsele heaolule, mida on lihtsam saavutada kui teadmiste ja oskuste arendamist. Emotsionaalne hool saab olulisemaks kui mõni muud laadi radikaalsem tegevus või toetus, mida oleks vaja professionaalse muutuse saavutamiseks (Ecclestone, Hayes, Furedi 2005).

Suundumine modernismist postmodernismi ja tarbimisühiskonda toob kaasa lähenemise täiskasvanuharidusele kui meelelahutuse viisile (Edwards, Usher 1997). Täiskasvanute koolitajate kogukonnas on ambivalentne suhtumine sellesse, kas täiskasvanute koolitamine on tõsine tööalane tegevus või vaba aja veetmine. Ühelt poolt räägitakse dokumentides sõnastatud ideaalis täiskasvanute koolitamisest kui töötegemise ja kvalifikatsiooni tõstmisega seotud, kultuurilist kapitali suurendavast tegevusest ning igasuguseid vaba ajaga seotud tegevusi ei peeta tõsiseks täiskasvanuhariduseks. Teisalt toimub suur osa praktilisi täiskasvanukoolitusega seotud tegevusi vabal ajal ning nende sotsiaalsed ja rekreatiivsed aspektid on sama olulised kui hariduslikud (*Ibid.*, 68).

Ühiskonnas leviv tarbimisele orienteeritud elustiil seostub koolitajatele sageli pinnalisusega ning neile tundub, et vastates turu nõudmistele, eemaldutakse täiskasvanuhariduse algsetest ideedest. R. Edwardsi ja R. Usheri (1997) seisukoht on, et paljudele täiskasvanukoolitajatele on suundumused vaba aja veetmise ja tarbimise poole loomuomaselt vastuvõetamatud. Eesti koolitajate suhtumisest koolituse meelelahutuslikku aspekti annavad aimu koolitajatega tehtud intervjuud, mida analüüsitakse uurimistöö empiirilises osas.

V. C. X. Wang ja L. Sarbo (2004) peavad oluliseks, et täiskasvanute koolitajad kohandaksid oma uskumusi ja rolle, sobitumaks paremini õppijate vajaduste, huvide ja kogemustega. Nad toovad esile, et ebasobiv filosoofiline lähenemine võib viia ebaõnnestumisteni õppijate vajaduste arvestamisel ning et liiga vähe on pööratud tähelepanu sellele, kuidas koolitajad saaksid kohandada oma uskumusi ja valida sobivamaid koolitajarolle, et toetada õppijate transformatsiooni ja emantsipatsiooni (Wang, Sarbo 2004). Kui eesmärgiks on transformatiivne õppimine, ei pruugi humanistlik ja progressiivne lähenemine seda toetada ning selliste lähenemistega koolitajad

peaksid oma isiklikku koolitajafilosoofiat muutma, et toetada paremini õppijate õppim
eesmärkide saavutamist (*Ibid.*).

V. C. X. Wangi ja L. Sarbo idee muuta oma lähenemisi vastavalt vajadusele tekit
käesoleva töö autoris kahtlusi. Kuna isiklik õpetamisteooria ja uskumused on sag
teadvustamata ja sõnastamata, siis tundub küsitav, kuidas koolitajad saavad o
uskumuste süsteemi kohandada vastavalt vajadusele. Samas olen nõus, et koolita
peaksid teadvustama oma uskumuste süsteemi ning pöörama tähelepanu o
filosoofilise lähenemise olemusele, et teadlikumalt juhtida tegevust koolitusprotses
Samuti on koolitajale vajalik teadlikkus ühiskonnas toimuvatest protsessidest, ne
mõjust täiskasvanuharidusele ja oma isiklikule õpetamisteooriale.

3.3. ISIKLIKU ÕPETAMISTEOORIA VALDKONNAD

Täiskasvanukoolitajate arusaamasid seoses täiskasvanute koolitamisega v
vaadelda järgmiste valdkondadena (Apps 1976, viidanud Zinn 2004): arusaam
täiskasvanuhariduse eesmärkidest (mida täiskasvanuhariduse kaudu püütakse s
vutada ja miks); arusaamad täiskasvanud õppija kohta; arusaamad sisu rollist t
kasvanuhariduses; arusaamad õppimisprotsessist ja koolitaja rollist.

Koolitusprotsessi seisukohalt on olulised järgmised isikliku õpetamisteooria va
konnad: arusaam koolitusprotsessi eesmärkidest, õppimisest, õpetamisest, täisk
vanud õppijast ja koolitaja professionaalsest identiteedist. Isikliku õpetamisteoo
valdkondadest käsitleti lähemalt koolitusprotsessi eesmärke alapeatükis "Täisk
vanuhariduse filosoofilised lähtekohad" ning koolitaja professionaalset identit
alapeatükis "Täiskasvanukoolitaja professionaalse identiteedi kujunemine". Järg
valt on lähemalt vaatluse all arusaamad õppimisest, õpetamisest ja täiskasva
õppijast.

Arusaamad õppimisest

Uurimistöödes, milles vaadeldakse arusaamasid õppimisest, pööratakse tähelep
erinevatele aspektidele.

F. Marton, E. Beaty ja G. Dall'Alba (1993) vaatlesid, kuidas õppimist tõlgendata
ning eristasid arusaamu vastavalt sellele, kas õppimist vaadeldakse teadm
kasvuna või muutusena arusaamades ja isiksuses. Uurijad tõid välja kuus arusaa
õppimisest:

1. õppimine kui teadmiste kasv – faktide ja informatsiooni kogumine;
2. õppimine kui meenutamine ja reprodutseerimine – teadmiste esitlemine
   kasutamine õppetöö kontekstis;
3. õppimine kui teadmiste rakendamine – teadmiste kasutamine uutes tingimust
4. õppimine kui arusaamine – õppijad lõimivad uut informatsiooni olemasoleva
   võrreldes, vastandades ja vaadeldes asju uut moodi;
5. õppimine kui millegi nägemine uues valguses – õppimine paneb maail
   paistma uuel viisil;

6. õppimine kui muutumine inimesena – õppimine haarab ka õppijat (Marton, Beaty, Dall'Alba 1993).

Eestis on läbi viidud uurimused õpetajakoolituses õppivate üliõpilaste ja täienduskoolituses õppivate õpetajate õppimisarusaamade kohta. Õpetajakoolituses õppivate üliõpilaste arusaamades õppimisest on esile toodud järgmisi tõlgendusi: õppimine kui protsess (mõistmine, kogemine, muutumine); kui loodetav produkt (teadmine, kogemus); kui subjektsuse väljendus (mina ise õppijana); kui kontekstuaalne tegevus (elukestev, eluhõlmav protsess) (Kuurme 2000). Täienduskoolituskursustel osalenud õpetajate arusaamu õppimisest vaadeldi kahes mõõtmes.

I. Õppimise iseloomustus selle järgi, kas see on õppija seisukohalt väline või sisemine – subjekti ennast muutev protsess. Õppimise käigus toimub mingi muutus, mille tulemuseks on uus maailma või iseenese mõistmine.
II. Õppimise iseloomustus selle järgi, kas õppija tajub õppimistegevust mängulisena, uusi teadmisi, kujutlusi, metafoore, oskusi, kogemusi tekitavana, protsessina, mis pakub rõõmu ja naudingut, või tajutakse õppimist tööna, sundusena, kohustusena, vaevalist eneseületamist nõudva pingutusena (Sarv 2000).

Kuigi õppimisarusaamasid käsitlevates uurimistöödes rühmitatakse arusaamasid erinevatest lähtekohtadest ja erineval alusel, võib neis siiski märgata kahte põhitelge: õppiminę kui endast väljaspool olevate teadmiste kogumise ja tõlgendamise protsess või õppimine kui ennast loov sisemine isiksusliku arengu protsess.

Arusaamad õpetamisest

Arusaamad õpetamisest seostuvad tugevasti ka arusaamadega õppimisest ning suhtumisega õppijasse. D. Pratt (1998) toob välja viis kvalitatiivselt erinevat vaadet (*perspective*), mis peegeldavad täiskasvanukoolitajate arusaamu õpetamise, õppimise, motivatsiooni, õppijate ja koolitamise eesmärkide kohta.

1) Edastamine (*transmission perspective*) – seotud uskumusega, et efektiivne õpetamine sõltub koolitaja ainealasest asjatundlikkusest. Koolitaja on laialdaste teadmistega ning kogemustega oma valdkonna ekspert. Koolitajakeskne lähenemine, mis rõhutab koolitaja tegemisi õpetamisprotsessis ning sisu planeerimist ja esitamist. Sageli on kasutusel põhjusel, et inimesel puudub õpetamise kogemus ning see tundub olevat kõige kindlam tegutsemisviis.

2) Õpipoisiks olemine (*apprenticeship perspective*) – seotud uskumusega, et õppimine peab toimuma võimalikult autentses sotsiaalses situatsioonis, mis on võimalikult sarnane teadmise kasutamise situatsiooniga. Õpetamine on õppijate toetamine kogukonna kultuuri omaksvõtmise protsessis. Selle arusaama puhul oodatakse õpetajalt, et ta kehastaks vastava praktikakogukonna teadmisi ja väärtusi. Õppimine ei saa toimuda väljaspool konteksti. Õppimise käigus toimub tõlgendusraamide muutumine. Õppimine on seotud nii teadmiste ja oskustega kui ka rolli ja identiteediga.

3) Arendamine (*developmental perspective*) – aluseks uskumus, et eelteadmised ja mõtlemisviisid määravad selle, mida õppijad tegelikult õpivad. Tuleneb kognitiivsest psühholoogiast, milles iga õppija arvatakse olevat arendanud isikliku kognitiivse

skeemi, mis juhib tema interpretatsioone maailma kohta. Õpetajad panustavad teatud mõtlemisviiside või probleemilahenduste arendamisele. Selle vaate kohaselt on koolitajatel vajalik tundma õppida õppijate eelteadmisi, olemasolevaid kontseptsioone ja mõtlemisviise ning seada siis need kontseptsioonid kahtluse alla, et aidata õppijatel liikuda mõtlemise ja otsustamise sügavate ja keerukamate tasemete poole. Õpetamine lähtub õppijast, mitte õpetajast.

4) Hoolitsemine (*nurturing perspective*) – aluseks uskumus, et õppimine on kõige rohkem mõjutatud õppija minakontseptsioonist. Õppijad peavad olema kindlad, et nad suudavad materjali õppida ning et see on neile vajalik ja elus oluline. Oluline element õppimisprotsessis on õpetaja ja õppija vaheline suhe, mis peaks olema professionaalne ja nõudlik, mida iseloomustab vastastikune usaldus ja austus ning mis taotleb tasakaalu hoolivuse ja väljakutsete esitamise vahel. Hoolivus tähendab pakkuda õppijatele toetust ja julgustust nende püüetes õppida; väljakutsete pakkumine tähendab tekitada ootusi, mis oleks õppijale ühtaegu saavutatavad ja tähenduslikud. Eesmärk on aidata õppijaid saada kindlamaks ja tõhusamaks õppijaks.

5) Sotsiaalne reform (*a social reform perspective*) – selles perspektiivis on esindatud erinevad vaated õppimisele, teadmisele ja õppijatele. Eesmärk on, et õppijad hakkaksid mõjutama ühiskonda sotsiaalsete muutuste suunas (Pratt 1998).

Täiskasvanukoolitaja arusaam õpetamisest on üks osa tema isiklikust õpetamisteooriast, ning see mõjutab eesmärkide seadmist, õppe sisu, materjalide ja õppemeetodite valikut, ootusi õppijale ning õppijatega suhtlemise laadi.

Täiskasvanud õppija

Teoreetilistes käsitlustes on analüüsitud täiskasvanud õppija erijooni – füsioloogilised erijooned ning muutused seoses vanusega (probleemid nägemisega, kuulmisega, võimalikud terviseprobleemid), psühholoogilised erisused (kognitiivsete protsesside omadused), õpistiilid, täiskasvanud õppija minakontseptsioon, suhtumine õppimisse ja õppija rolli (Long 2004; Knowles jt 1998; Rogers 2002).

M. Knowles (1998) iseloomustab täiskasvanud õppijat andragoogilisest vaatenurgast ning toob esile järgmised omadused.

- Vajadus teada – täiskasvanud õppijal on vaja teada, miks on õppimine oluline, mida ja kuidas õppida, enne kui ta end sellega seob.
- Minakontseptsioon – täiskasvanule on omane olla vastutav oma otsuste ja oma elu eest ning püüe enesejuhitavuse poole.
- Õppijate varasemad kogemused – täiskasvanu varasemates kogemustes näha õppimise olulist ressurssi.
- Valmisolek õppida – täiskasvanud on valmis õppima neid asju, mille puhul nad tunnetavad, et neid on vaja teada ja osata, et tulla toime reaalse elu situatsioonidega.
- Õpiorientatsioon – täiskasvanu õpiorientatsioon on praktilist laadi, õppimine on orienteeritud kompetentsuse suurendamisele paremaks toimetulekuks igapäevaeluga.

- Õpimotivatsioon – andragoogilise lähenemise järgi on täiskasvanu motivatsiooni allikad sisemised: vajadus rahulolu järele, eneseteostus, soov parandada oma elukvaliteeti. Lähtutakse seisukohast, et kõik täiskasvanud on motiveeritud kasvuks ja arenguks, kuid seda võivad takistada negatiivsed arusaamad enda kui õppija ja õppimise suhtes, ajapuudus, võimaluste ja ressursside kättesaamatus.

Koolitaja tegutsemist koolitussituatsioonis mõjutab tema arusaam koolitaja ja õppija suhete olemusest. P. Jarvise (1995) seisukoht on, et koolitaja ja õppija suhet mõjutab, kas me tõlgendame õpetamist ja õppimist kui transaktsiooni (äritehing) või kui moraalset interaktsiooni. Transaktsiooni kontseptsiooni puhul on õppija-koolitaja suhete aluspõhjaks omakasu: õppijad tegutsevad enese huvist lähtuvalt ning teevad nii vähe kui võimalik, püüdes samas saada parimaid võimalikke tulemusi, ning koolitajad püüavad oma positsiooni ära kasutada ja domineerida õppijate üle, esitavad materjali ega pinguta õppijate toetamise nimel (Jarvis 1995).

Moraalse interaktsiooni puhul on suhete aluseks autonoomia, autentsus ja isiksusest hoolimine. Oluline on, et õpetaja iga tegevuse ajendiks oleks alati mingi õppijast hoolimise või osavõtlikkuse vorm. Õpetamine ja õppimine on dialoog. Õppija isiksuse väärtustamine on olulisem kui korrektne teadmine ning koolitaja suhtlemine õppijatega on olulisem kui konkreetsed õpetamismeetodid (Jarvis 1995).

Isikliku õpetamisteooria kujunemisel mõjutab ideede, teooriate ja käsituste omaksvõtmist tugevalt see, kuivõrd on vastav käsitus leidnud kinnitust edukas praktilises tegevuses (Jarvis 2004). Omaksvõtmist mõjutab, kuidas uus asi sobitub olemasolevasse süsteemi ning kui palju lisaaega ja lisapingutust on vaja, et seda rakendama hakata. Samuti on oluline autoriteetide mõju, kes seda on soovitanud või kasutanud (Kelchtermans 1993: 452). Isikliku teooria kujunemiseks on vajalik uurida ja reflekteerida oma igapäevast praktikat. Paraku on täiskasvanukoolitajate praktiline tegevus väheuuritud ja -teoretiseeritud valdkond. Paljudele täiskasvanukoolitajatele tundub õpetamine tavapärane ja rutiinne tegevus, milles ei ole midagi tähendusrikast ega uurimisväärset (Pratt, Nesbit 2000). Õpetamine ise tundub olulisem kui selle uurimine ja reflekteerimine.

Õpetamise olemuse mõistmiseks tuleks seda vaadelda mitte üksikute protseduuriliste tegevuste kogumina, vaid kontseptualiseerida seda kui sotsiaalset praktikat. Õpetamist tuleks mõista kui osa komplekssest sotsiaalsete struktuuride ja individuaalse tegevuse vastastikusest mõjutamisest. Selline lähenemine võimaldaks vaadelda õpetamispraktikat kui teoreetiliselt põhjendatud ja teoorial põhinevat tegevust sotsiaalsetes, kultuurilistes, majanduslikes ja poliitilistes tingimustes (Pratt, Nesbit 2000).

Koolitajana tegutsemiseks on vajalik mitte ainult teadvustada enda õpetamisfilosoofiat, vaid märgata, et õppijatel võivad olla erinevad uskumused, tõekspidamised ja arusaamad ning arvestada õpetamisel sellega. Pratti arvates ei ole õige, kui koolitustel antakse üldisi oskusi, mis peaksid justkui kehtima sõltumatult kontekstist, õppijatest ja kultuurist, ning esitatakse neid kui ainuvõimalikke, rääkimata midagi uskumustest. Koolitajad peaksid õppijatele näitama erinevaid võimalusi ning arvestama nende

eripära, tausta, uskumusi ja väärtusi (Pratt 1998). Täiskasvanute koolitaja, tegutsedes muutuste esilekutsuja rollis, põrkub sageli konfliktis olevate väärtustega (Zinn 2004) seetõttu on oluline, et ta oleks teadvustanud oma väärtuste süsteemi.

Mõtlemine oma filosoofia peale ei tee koolitajast veel filosoofi, pigem veidi parema koolitaja (*Ibid.*). Oma isikliku õpetamisteooria teadvustamine aitab koolitajatel teha paremini otsuseid, avardada tervikpilti, lahendada konflikte, mõtestada koolitaja-õppija ja aine vahelisi suhteid, näha oma tegevust sotsiaalses kontekstis, planeerida oma õpetamist ning vajadusel tegutseda peavoolu vastu.

Täiskasvanukoolitaja toetub oma tegevuses isiklikule teooriale. See kujuneb õpingute elukogemuse ja praktilise tegevuse pideva vastastikuse mõjutuse tulemusena. Koolitamise seisukohalt on olulised selle järgmised aspektid: arusaamad koolitamise eesmärkidest, õppimisest, õpetamisest ja õppijast. Isiklik teooria ei ole staatiline, see on pidevas muutumises ja arenemises, kui õpib ja areneb koolitaja ise ning ka muutub ja areneb ühiskond ja koolituskeskkond. Isiklik teooria ei ole koolitajale endale hõlpsasti kättesaadav, selle teadvustamiseks vajab ta refleksioonioskusi ja toetust.

Isikliku teooria teadvustamine võimaldab mõtestada oma õpetamist laiemas kontekstis ning loob koolitajale eeldused mõista ühiskonna suundumusi ja teha oma valik: kas ühiskonnas valitsevatele suundumustele vastu seista või nendega kaasa minna.

Vaadeldes isikliku õpetamisteooria ja praktilise tegevuse suhteid, on samavõrd oluline nii teooria rakendamine praktikas või teooriale tuginemine oma praktilises tegevuses kui professionaalse koolitaja puhul ka oma praktika analüüsimine ja tõlgendamine ning selle põhjal uute teooriate loomine või olemasolevate täiendamine ja laiendamine.

Isiklik teooria on seotud koolitaja professionaalsusega – kui koolitaja on teadlik oma isiklikust õpetamisteooriast, saab ta teadlikumalt ja eesmärgistatumalt juhtida oma professionaalset arengut ning sihipärasemalt tegutseda koolitajana. Isiklik teooria on seotud koolitaja identiteediga (ettekujutus iseendast ja oma arusaamadest) ning muutused isiklikus teoorias võivad kaasa tuua muutusi koolitajaidentiteedis. Isiklik teooria kujunemine ja muutumine võib olla põhjustatud transformatiivsest õppimisest või olla tõukejõuks transformatiivse õppimise protsessile.

KOKKUVÕTE

Koolitaja professionaalne areng ja õppimine, professionaalne identiteet ning isiklik õpetamisteooria on dünaamilised ja üksteisega tihedalt põimunud konstruktid.

Professionaalse arengu käigus toimub praktika uurimine, reflekteerimine ja tõlgendamine teoreetiliste teadmiste kontekstis ning uute teooriate loomine praktika tõlgendamise pinnalt. Professionaalse arengu eesmärgiks on nii teadmiste ja oskuste arendamine kui praktika reflekteeriv mõtestamine.

Täiskasvanukoolitajate ettekujutust professionaalse arengu vajadustest mõjutab teadlikkus iseendast, varasem elukäik ja elukutse, õppimiskogemused ja -harjumused, täiskasvanukoolituse valdkond, organisatsiooni ootused ja toetus, kogukonna ja ühiskonna normid ja diskursus.

Koolitajaidentiteet on üks sotsiaalsetest identiteetidest ning selle lõimumine terviklikku minakontseptsiooni sõltub personaalsest identiteedist ja minakontseptsioonist, samuti kultuuris ja ühiskonnas käibel olevatest normidest, ootustest ja väärtustest.

Koolitaja õppimine, professionaalse identiteedi ja õpetamisteooria konstrueerimine toimuvad sotsiaalses kontekstis, dialoogis iseenda ja teistega.

Olulisel kohal nendes protsessides on refleksioon ja selle kvaliteet, mis loob aluse kogemusest õppimisele ja oma praktilise tegevuse parendamisele ning toetab professionaalse identiteedi ja isikliku teooria teadlikku kujundamist. Sügavama refleksiooniprotsessi toimumist soodustavad teatud tingimused: aeg ja ruum, toetajad, institutsionaalne keskkond, emotsionaalselt toetav keskkond, vajalik teadmiste baas, metakognitiivsed oskused.

Täiskasvanukoolitaja õppimine on terviklik individuaalset ja sotsiaalset õppimist ning formaalset ja informaalset õppimist ühendav protsess. Koolitaja professionaalse õppimise põhiline allikas on tema kogemus. Koolitaja ammutab oma õppimise käigus kogemusi erinevatest allikatest, lõimides teoreetilisi teadmisi ja oma praktika analüüsi, mille tulemusena kujuneb osaliselt teadvustatud, osaliselt vaikivatest teadmistest ja uskumustest koosnev isiklik teooria, mis juhib koolitaja valikuid ja otsuseid tema praktilises tegevuses.

Koolitaja professionaalses õppimises, identiteedi ja isikliku teooria kujunemises on dialoogil oluline roll teadmise loomise ja jagamise vahendina ning informaalse õppimise – elukäigust, kogukonnas, tööl ja kultuurikontekstis õppimise võimalikkuse loojana.

Täiskasvanukoolitajate õppimine võib olla erineva sügavusega sõltuvalt vajadusest, valdkonnast ja isiklikust valmisolekust. Õppimise sügavust käsitledes vaadeldakse õppimisprotsessi info kogumisest ja tõlgendamisest transformatiivse, isiksust tervikuna hõlmava õppimise suunas.

Professionaalne areng on elukestev refleksiivse ja transformatiivse õppimise protsess, mis toimub sisukamalt, kui koolitajatel on kontroll oma õppimise üle ja juurdepääs vahenditele, mida nad õppimiseks vajavad. Professionaalne õppimine on seotud koolitaja professionaalse identiteedi omaksvõtmisega, mis loob eeldused, et tegeldakse iseenda kui koolitaja professionaalsuse ja professionaalse praktika mõtestamisega ning sellest tulenevalt oma õppimisvajaduste ja -võimaluste määratlemisega.

Koolitaja professionaalne areng ja õppimine, professionaalne identiteet ja isiklik teooria on omavahel tihedalt põimunud ja pidevas vastastikuses koosmõjus ning on üksteisest eristatavad vaid teoreetiliselt, analüüsi eesmärgil.

4. TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALSUSE KUJUNEMINE KOOLITAJATE ARUSAAMADES (uurimuse empiiriline osa)

4.1. ANDMETE KOGUMISE JA TÕLGENDAMISE MEETODITE VALIKU PÕHJENDUS

Uurimismeetodite valimisel on oluline, et nende meetodite abil oleks võimali saada vastused püstitatud probleemidele. Teisalt on valik kindlasti mõjutatud uurij filosoofilisest lähtealusest. Inimestel on kalduvus valida uurimismeetodid, mis o kõige rohkem nende maailmavaatega kooskõlas (Glesne, Peshkin 1992). Käesolev uurimuse aines on täiskasvanukoolitajate arusaamad koolitamisest ja koolitajast nin töö metodoloogiline alus on sotsiaalkonstruktivism; sellest lähtuvalt on uurimus kasutatud kvalitatiivseid uurimismeetodeid.

Uurija ülesanne kvalitatiivses uurimuses on mõista ja interpreteerida, kuidas erineva sotsiaalses keskkonnas osalejad konstrueerivad maailma enda ümber (Glesne, Peshk 1992; Janesick 2004). Selleks kogutakse andmestik, mis peegeldab uurimistöös os lejate arusaamasid võimalikult mitmekülgselt. Kvalitatiivses uurimistöös tegeldak indiviididega, antakse tähendus inimeste isiklikele lugudele (Glesne, Peshkin 199 või pööratakse tähelepanu rühmadele, kellel mingitel põhjustel ei ole võimalust osale ühiskondlikus diskussioonis ega tutvustada oma vaateid laiemale auditooriumi (Kvale 1996).

Kvalitatiivset uurimistööd iseloomustab uurija isiklik kontakt uurimissubjektide ning needsamad isiklikud kontaktid võivad olla mitmete kvalitatiivse uurimist probleemide aluseks (mõlema poole subjektiivsus, eetilised probleemid) (Glesn Peshkin 1992; Janesick 2004). Subjektiivsuse vähendamiseks või avalikustamise tulebuurijarolliuurimisprotsessiskorralikultkirjeldada,dokumenteeridaningkäsitle uurijat kui uurimisinstrumenti (Janesick 2004). Seetõttu olen uurimuse läbiviim ajal pidanud uurijapäevikut, dokumenteerinud oma rolli uurimisprotsessis ning te vustanud ja analüüsinud oma arusaamade võimalikku mõju uurimisprotsessile.

Kvalitatiivne lähenemine on käesoleva uurimuse puhul põhjendatud, kuna t kasvanukoolitajate arusaamasid ei ole Eestis varem uuritud – seetõttu on o line vaadelda nähtust terviklikult ning võimalikult erinevatest aspektidest: T kasvanukoolitaja on suhteliselt uus, ent kiiresti laienev elukutse, mille professionaa identiteet ja professionaalne kogukond on kujunemise ja muutumise järgus n kvalitatiivse lähenemise abil on võimalik analüüsida, millised on väljakujune tõekspidamised ja millised suundumused on kujunemas.

Uurimistöö aspektist on täiskasvanukoolitajad rühm, kellele Eesti kasvatusteadu on seni vähe tähelepanu pööratud. Rohkem on Eestis pühendatud uurimistöid hariduskoolide õpetajatele; täiskasvanute koolitajad on jäänud tähelepanu alt v

Koolitajad on mitmekihiline, komplitseeritud ja raskesti kirjeldatav rühm – igal koolitajal on isikupärane kujunemistee, omanäolised õppimismustrid ning arusaamad koolitamisest.

Uurimistöö tulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks olen kasutanud nii andmete kogumise kui analüüsimeetodite triangulatsiooni. Tavaliselt käsitletakse triangulatsioonina kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete lähenemiste põimimist, kuid võimalusi annab ka kvalitatiivsete uurimismeetodite kombineerimine, mis võimaldab paremini mõista sotsiaalsete kogemuste kompleksust ja erinevaid kontekste (Mason 2006). Meetodite triangulatsioon võimaldab vaadata nähtust mitmest perspektiivist, märgata ja tõlgendada seoseid erinevate kontekstide ning individuaalse ja sotsiokultuurilise tasandi vahel (*Ibid.*). Uurimuses on kombineeritud erinevaid meetodeid nii andmete kogumisel (temaatiline elulooline intervjuu, fotointervjuu) kui andmete tõlgendamisel (intervjuude terviklik analüüs, temaatiline sisuanalüüs, identiteediväidete analüüs, lugude analüüs, kriitiline diskursuse analüüs).

4.1.1. Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess

Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess koosnes viiest etapist ja sisaldas järgmisi tegevusi.

1. Pilootuurimuse läbiviimine ja andmete tõlgendamine (17.12.2003–18.05.2004)

Andmestiku kogumisele eelnes pilootuurimus. Pilootuurimuse eesmärgiks võib olla nii uurimisprotsessi tundmaõppimine ja katsetamine (materjali kogumise meetodite sobivus, intervjuuküsimuste sobivus, vaatlustehnikad) kui ka iseenda kui uurija oskuste tundmaõppimine ja arendamine (Glesne, Peshkin 1992).

Minu põhiliseks eesmärgiks pilootuurimuse läbiviimisel oli kontrollida materjali kogumiseks valitud meetodite põhjendatust. Kuna arusaamade ja isikliku teooria uurimine on komplitseeritud protsess, sest inimesed ei ole sageli ise oma arusaamadest teadlikud või ei oska neid sõnastada ega ole harjunud seda tegema, siis otsisin materjali kogumiseks meetodit, mis hõlbustaks osalejatel oma arusaamade väljendamist.

Pilootuurimuse käigus kasutasin kahte meetodit: temaatiline elulooline intervjuu (*professional biographical interview, thematic interview*) ja fotointervjuu (*photo-interview*). Intervjuud viisin läbi kuue üliõpilasega Tallinna Pedagoogikaülikooli andragoogika magistriõppe I kursuselt ning kaheksa õppejõuga Tartu Ülikooli haridusteaduskonnast ja Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduskonnast. Viinud läbi pilootuurimuse ühe osa ainult fotointervjuusid kasutades, sai selgeks, et fotointervjuud küll hõlbustavad arusaamade üle arutlemist, kuid ei anna küllaldaselt eluloolist andmestikku. Kui kasutasin ainult biograafilist intervjuud, ei jõudnud intervjueeritavad oma arusaamade ega tõekspidamiste sõnastamiseni. Koolitajate professionaalse identiteedi kujunemise ja professionaalse õppimise tõlgendamiseks on vajalikud nii eluloolised andmed kui ka arusaamade ja tõekspidamiste sõnastamine; seetõttu osutus mõistlikuks kahe materjalikogumise meetodi kombineerimine.

Kahe intervjuu läbiviimiseks toimus mitu kohtumist intervjueeritavatega, mis lõid suurema läheduse uurimistöös osalejatega ning võimaldasid esitada sügavamaid küsimusi. Pilootuurimuse läbiviimine andis mulle vajaliku intervjuude läbiviimise kogemuse, mida järgnevas uurimistöös püüdsin arvestada (küsimuste sõnastamine, ooteaeg, märkmete tegemise süsteem). Samuti võimaldas pilootuurimuse läbiviimine katsetada andmete tõlgendamise meetodite sobivust ning harjutada tõlgendamisoskusi.

2. Temaatiliste elulooliste intervjuude ja fotointervjuude läbiviimine (26.12.2004–31.05.2006)

Esmalt viisin iga uurimistöös osalejaga läbi temaatilise eluloolise intervjuu, mis keskendus uurimistöös osaleja kujunemisele täiskasvanute koolitajaks ning hõlmas põhiliselt õpinguid ja tööalast elu. Intervjuude pikkus varieerus 1 tunnist kuni 1,5 tunnini.

Teiseks toimus fotointervjuu. Selle eel palusin koolitajatel otsida fotosid vastuseks õppimist, õpetamist ja koolitajat puudutavatele küsimustele. Fotointervjuuks võtsid intervjueeritavad koolitajad kaasa vastuseks väljavalitud fotod ning intervjuu käigus kommenteerisid oma valikut, selgitasid oma tõekspidamisi, arusaamu ja seisukohti. Fotointervjuud toimusid 19 koolitajaga, 9 koolitajat loobus sellest. Fotointervjuu toimumine või mittetoimumine sõltus mitmest asjaolust, näiteks koolitaja enda huvist ja hõivatusest või esimese intervjuu sisust. Eluloolise intervjuu ja fotointervjuu vahele jääv aeg varieerus 3–4 nädalast 3–4 kuuni ning sõltus intervjueeritava valmisolekust ja võimalustest. Fotointervjuud olid ajaliselt lühemad ning kestsid 30 minutist kuni 60 minutini.

Uurimisprotsessi kui terviku seisukohalt toimusid temaatilised eluloolised intervjuud ja fotointervjuud paralleelselt – ühe uurimistöös osalejaga võisime olla jõudnud fotointervjuuni, samal ajal leppisime teisega alles kokku temaatilise eluloolise intervjuu toimumise aega.

Lisaks suulistele intervjuudele kogus autor kirjalikke materjale koolitajate ning koolitusfirmade koduleheküIgedelt (koolitajate enesetutvustused, kursuste tutvustused, tagasiside koolitustele), mille abil oli võimalik täpsustada eluloolisi fakte ja kursuste kontseptsioone.

3. Intervjuude litereerimine (28.12.2004–17.07.2006)

Litereerimine seab uurija ette dilemma täpsuse ja loetavuse vahel: väga täpne ja paljude märkidega mahakirjutus ei ole enam loetav ning võib mingil määral kahjustada intervjueeritud inimest (Green, Franquiz, Dixon 1997). Teadvustasin, et mahakirjutus on alati ebatäielik, osaline ja valikuline (Riessman 2002), ning püüdsi ühtaegu saavutada loetavust ja vältida moonutusi.

Intervjuude läbiviimine, lindilt mahakirjutamine ja esmane analüüs toimusid paral leelselt. Esmase analüüsi põhjal jälgisin, millised tühikud on informatsioonis ja mid tuleks teises intervjuus täpsustada. Samuti valmistasin ette küsimused, mille üle võik

intervjueeritavaga teise intervjuu käigus põhjalikumalt arutleda, ning mõtlesin läbi, millised võiksid olla teise intervjuu rõhuasetused.

Näidetena esitatud tekstikatkeid on toimetatud – vähendatud on kordusi, muudetud sõnade järjekorda, täpsustatud segasevõitu sõnastust intervjuu kui terviku põhjal, et intervjueeritava oluline mõte oleks lugejale arusaadav.

Tekstinäidetes on kasutatud järgmisi märke:
Allajoonimine – intervjueeritava rõhutus
Rasvane kiri – intervjueerija küsimused
? – Jaah? – tõusev intonatsioon
@ – intonatsiooni muutus, kellegi jäljendamine või iroonia
(.) – mikropaus
(...) – mikropausist pikem paus
< > – aeglustatud lõik
[ ] – intervjueerija kommentaarid või selgitused

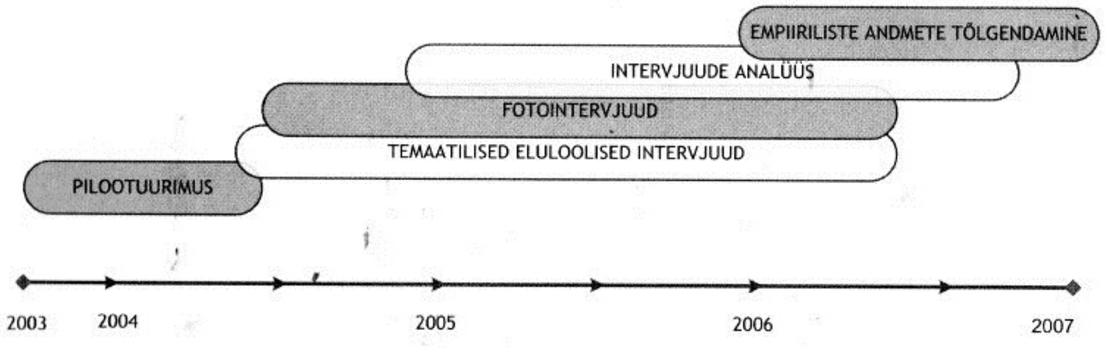
Litereerimise käigus anti igale intervjueeritud koolitajale pseudonüüm, mida kasutati intervjuusid analüüsides, tõlgendades ja esitledes.

4. Intervjuude analüüsimine (28.12.2004–31.01.2007)

Kogutud materjali analüüsimiseks kombineerisin erinevaid meetodeid (intervjuude terviklik analüüs, temaatiliste üksuste induktiivne analüüs, identiteediväidete analüüs, lugude analüüs, kriitiline diskursuse analüüs). Erinevate analüüsimeetodite kasutamine võimaldas andmestikku analüüsida eri vaatenurkadest ning andis koolitajate arusaamadest põhjalikuma, mitmekesisema ja veenvama pildi.

5. Empiiriliste andmete tõlgendamine, arutelu ja süntees

Empiirilisi andmeid analüüsisin ja tõlgendasin kõigepealt intervjuude kaupa, seejärel võrreldi ja kõrvutati üksikutest intervjuudest esile kerkinud suundumusi, teemasid ja motiive. Uurimisprotsess ei kulgenud etapiliselt, vaid andmete kogumine ja analüüsimine toimus paralleelselt (joonis 4).



Joonis 4. Uurimisprotsessi kulg

4.1.2. Valimi iseloomustus

Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise eesmärgiks oli kaardistada täiskasvanute koolitajakui täiskasvanud õppija tõlgendused oma koolitajaoskuste õppimise, protsessist, koolitaja kui teise elukutse õppimise kogemused, täiskasvanukoolitajate ettekujutused oma professionaalsest identiteedist ning arusaamad isiklikust õpetamisfilosoofiast. Sellest tulenevalt oli vajalik, et intervjueeritud koolitajatele oleks koolitajaks saamine ja õpetamisega tegelemine muutus tema senises tegevuses. Samuti oli oluline, et tegemist ei oleks päris algaja koolitajaga, vaid et tal oleks koolitajana teatav kogemus, millest lähtuvalt ta saaks oma õppimist ja professionaalset arengut ning oma koolitajategevust ja isiklikku õpetamisteooriat tõlgendada. Seetõttu arvestasin valimi moodustamisel, et uurimistöösse kaasatud koolitaja ei oleks varem töötanud õpetajana ja et ta oleks viinud koolitusi läbi üle kolme aasta. Ülevaatlikuma pildi saamiseks kaasasin intervjuude läbiviimisesse erinevate koolitusvaldkondade esindajaid. Samuti pidasin silmas, et intervjueeritud koolitajad erineksid seotuse poolest koolitusorganisatsioonidega (esindatud on nii üksinda tegutsejad kui kindla (koolitus)organisatsiooniga seotud koolitajad). Valimisse ei ole kaasatud täiskasvanuid õpetavate õppeasutuste õpetajaid (kutseõppeasutuste, täiskasvanute gümnaasiumide õpetajaid), kelle kvalifikatsiooninõuetes on pedagoogilise ettevalmistuse nõue.

Valimi kujundamisel arvestasin ühe komponendina, millised valdkonnad olid täiskasvanukoolituses rohkem levinud (juhtimine, raamatupidamine, müük, meditsiin, isiksuslik areng). Intervjuude läbiviimiseks sobivate täiskasvanukoolitajate leidmiseks pöördusin koolitusorganisatsioonide juhtide ja koolitusjuhtide poole, paludes neil soovitada koolitajaid, kellega võiks intervjuusid läbi viia. Koolitusorganisatsioonide juhid soovitasid oma vastuses mitme koolitaja nime, kelle poole oleks võinud pöörduda; lõpliku otsuse, kelle poole konkreetselt pöörduda, tegin juhusliku valiku tulemusena. Neljalt koolitusorganisatsioonilt vastust ei tulnud. Ühe koolitusorganisatsiooni esindajaga tekkis küll kirjavahetus, kuid mitmete asjaolude kokkulangemise tõttu ei jõudnud me lõpuks siiski konkreetsete koolitajate soovitamiseni intervjuu läbiviimiseks. Seetõttu on valimis esindamata õigusalaste koolitustega seotud täiskasvanukoolitajad, kellega esialgu oli plaanis intervjuusid läbi viia.

Infot uurimistööks huvipakkuvate koolitajate kohta otsisin ka Internetist, nii koolitajate kui koolitusfirmade koduleheküIgedelt. Samuti kasutasin isiklikke kontakte ja võtsin kuulda soovitusi, mida intervjueeritavad koolitajad andsid intervjuude käigus. Tajutav oli n-ö ukseavaja (Glesne, Peshkin 1992) vajalikkus kontakti loomisel: kui oli kõigepealt pöördunud organisatsiooni juhi, koolitusjuhi või mõne teise vahendaja poole, kes valmistas kohtumist ette, läks intervjuu kiiresti käima ning selle õhkkond oli avatud ja sisuline.

Valimi moodustumise printsiipidest tingituna on valimis esindatud koolitajad, kelle ei ole enne koolitajana tegutsemist õpetajana töötamise kogemust, kes on tulnud täiskasvanute koolitajana toime või pidanud selles töös vastu vähemalt kolm aastat ning keda organisatsiooni juhid, kolleegid või õppijad on pidanud soovitamise väärilisek

Intervjueeritud koolitajate hulgas on nii individuaalseid tegutsejaid (FIE, väikefirma omanik – 13 intervjueeritavat), suuremate koolitusorganisatsioonide koolitajaid (5 intervjueeritavat) kui ka põhitöö kõrvalt koolitamisega tegelevaid inimesi (10 intervjueeritavat). Intervjueeritud koolitajad on erineva haridusliku taustaga ja erinevas vanuses (25–56 aastat) ning tegutsevad erinevates koolitusvaldkondades. Kokku intervjueeriti 28 koolitajat, neist 20 naist ja 8 meest.

Haridus

Intervjueeritud täiskasvanukoolitajad jagunevad haridustaseme poolest järgmiselt: keskharidusega – 2, kutseharidusega – 1, kõrgharidusega – 25.

Keskharidusega koolitajad on alustanud kõrgkoolis õppimist (kunst – 1, majandus – 1), kuid isiklikel põhjustel on õpingud jäänud pooleli. Kõrgharidusega intervjueeritutest on kuus inimest magistrikraadiga, ühel olid magistriõpingud intervjueerimise hetkel veel lõpetamata.

Õpitud eriala

Ülevaate intervjueeritud koolitajate erialasest ettevalmistusest annab tabel 2.

Tabel 2. Intervjueeritud koolitajate jaotus õpitud erialade põhjal

Eriala	Intervjueeritute arv
meditsiin	4
psühholoogia	6
majandus	1
muusika	1
lavakunst	1
ajalugu	1
raamatupidamine	2
eesti keel	1
riigikaitse	1
sotsiaaltöö	1
noorsootöö	1
kehakultuur	1
agronoomia	1
juhtimine	1
keemia	1
kasvatusteadus	1

Koolitusvaldkonnad

Koolitusvaldkondi on uurimistöös osalevate koolitajate puhul küllalt raske täpsel välja tuua, kuna osa neist koolitab mitmes lähedases valdkonnas. Olulisema valdkonnad olid juhtimine, meeskonnatöö, teenindus, müük, raamatupidamine sekretäritöö, meditsiin, isiksuse areng, motivatsioon, koolitajakoolitus, töökaitse projektikirjutamine, riigikaitse, *feng-shui*, lilleseade jm. Kujunenud valim peegeldab Eesti täiskasvanuhariduses valitsevat mitmekesisust ning loob võimalused asjakohase andmestiku kogumiseks täiskasvanukoolitajate professionaalse õppimise ja arenguga seotud arusaamade kohta.

4.1.3. Intervjuu andmete kogumise meetodina

Uurimuses kasutasin empiiriliste andmete kogumise vahendina kvalitatiivset inter vjuud. Kvalitatiivse intervjuu kasutamine uurimistöös võimaldab näha maailm uurimissubjekti vaatevinklist, uurida inimeste kogemuste mitmekesisust ja sotsiaalsei rolle, koguda eluloolist andmestikku ning erialast asjatundlikku teadmist uuritav valdkonna kohta (Hopf 2004; Kvale 2006).

Intervjuud võimaldavad uurida diskursust (mida tegelikult öeldakse, mida saa öelda ning mida pole võimalik öelda teatud diskursuse raames), tegutsemismotiive argiteooriaid ja eneseinterpretatsioone (Hopf 2004; Wengraf 2001). Mitmete inte vjuu kasutusvaldkondade hulgas (biograafiline uurimistöö, soo-uuringud jn peetakse intervjuud sobivaks ka professionaalse sotsialiseerumise uurimiseks (Hop 2004).

Kui valida andmete kogumiseks intervjuu, tuleb silmas pidada mõningaid intervjuu kui meetodile omaseid spetsiifilisi jooni. Intervjuule on iseloomulik, et sel läbiviimine on koostöine, dialoogiline (Holstein, Gubrium 1997) protsess, mil käigus intervjueerija ja intervjueeritav ühiselt konstrueerivad tähendusi (Mishl 1986; Riessman 1991), jõudes kõigepealt kokkuleppele, millest nad räägiva ja kuidas nad seda teevad. Intervjuus osaleb kaks poolt, kes näevad maailma lä erineva prisma (Erkkilä, Mäkelä 2002; Mishler 1999), ning teadmine luuak aruteludes uurimissubjektiga (Heikkinen 2002). Seetõttu ei ole intervjuu kulgu e sisu võimalik täpselt ennustada ning tulemus sõltub konkreetsetest osalejatest konkreetsest situatsioonist (Bruner 1991; Erkkilä, Mäkelä 2002).

Intervjuu toimub sotsiaalses kontekstis. Nii intervjueerija kui intervjueeritav toov intervjuu situatsiooni kaasa oma mineviku, vanuse, positsiooni, ootused ja uskumus (Wengraf 2001). Igapäevasest küsimuste esitamise ja vastuste andmise situatsioon erineb uurimusintervjuu selle poolest, et puudub igapäevasele elule omane ühi kontekst, ühised teadmised ja kogemused ning jagatud uskumused (Mishler 198 Ühine arusaamine tuleb intervjuu käigus alles luua.

Intervjuuprotsessi kulgu mõjutab nii intervjueeritava kui intervjueerija isiksus. Intervjuus osalejatel on oma ettekujutus iseendast ja ootused uurimusega seoses ning intervjuu käigus antud vastused peegeldavad neid interpretatsioone, mida inimesed soovivad uurijale anda. Inimestel on kindel ettekujutus sellest, mida tähendab olla kaasatud uurimistöösse, ja see ettekujutus mõjutab, millist informatsiooni nad peavad vajalikuks uurijale teatavaks teha (Goodson, Sikes 2001). Uurimissituatsioon võib ahistada intervjueeritavaid, kes kujutlevad, et nad peavad andma teaduslikku informatsiooni, ja seetõttu ei pea sobilikuks jutustada lihtsalt oma elust (Errante 2000).

Uurija isiksus, olek ja intervjueerimisstiil mõjutab seda, mida ja kuidas jutustatakse (Erkkilä, Mäkelä 2002; Kvale 1996; Reinvelt 2001); seetõttu on ka uurijal vaja sobituda intervjuuprotsessiga, jälgides neid faktoreid, mille üle on mingi kontroll (suhtumine intervjueeritavasse, reageeringud vastustele), ja kohanedes nendega, mille üle kontroll puudub (näiteks vanus, sugu ja rahvus) (Cassell 2005).

Jutustajad võivad olla ettevaatlikud ja kontrollida, millist informatsiooni nad jagavad, kui nad ei ole kindlad, milliseid tagajärgi võib intervjuu andmine neile tuua (Errante 2000). Eesti oludes on see täiesti mõistetav kartus, kuna koolitajate kogukond on suhteliselt väike ja üksteist teatakse; seetõttu pidin uurijana intervjuu käigus looma turvatunde ning väga tähelepanelikult valima intervjuukatkendite näiteid, kaitsmaks uurimistöös osalejate anonüümsust.

Kuigi kvalitatiivset uurimisintervjuud käsitletakse koostöise protsessina, ei ole see dialoog võrdsete partnerite vahel, vaid vestluse vorm, milles võim intervjueerija ja intervjueeritava vahel jaotub ebasümmeetriliselt (Kvale 2006). Intervjueerija juhib intervjuud, otsustab teema üle, esitab küsimused ja lõpetab arutelu (Cortazzi 1993). Uurija käes on interpretatsiooni monopol, ta lähtub oma uurimishuvidest, kasutades kogutud informatsiooni kraadi saamiseks või artiklite publitseerimiseks (Kvale 2006; Yow 1994). Samas sõltub intervjueerija intervjueeritavast, kui ta tahab koguda sisukat materjali (Cassell 2005), ning peab suutma esitleda ennast intervjueeritava jaoks vastuvõetaval ja usaldustärataval viisil.

Teisalt võib hästi läbiviidud intervjuu olla tähenduslik ka intervjueeritavale – leidub inimene, kes postmodernses maailmas pakub intervjueeritavale oma aega ja valmisolekut tema lugu tähelepanelikult ära kuulata (Alheit 1994; Glesne, Peshkin 1992). Samuti on täheldatud intervjuude soojast ja toetavast toimest lähtuvat teraapilist efekti intervjueeritavale (Glesne, Peshkin 1992), milles mõnikord võib kahjuks olla uurijapoolset manipuleerimist andmete saamise nimel (Kvale 2006). Isiklikult tajusin, et intervjuuprotsess oli osale intervjueeritud koolitajatele oluliseks reflekteerimise võimaluseks ning võis olla teraapilise mõjuga.

Kvalitatiivses uurimistöös keskenduvad uurijad inimrühmadele, kellele muidu ühiskonnas tähelepanu ei pöörata, et teha nähtavaks ka nende olemus. "Imestamapanev on see, et kõik päevavalgele toodud grupid näivad koosnevat kohutavalt meeldivatest

inimestest, kes on aktiivsed ja loovad kultuurikandjad. Paratamatult tekib küsimus, kuhu jäävad kõik ülejäänud – need, kes ei ole nii meeldivad" (Reinvelt 2001: 250). Sama üllatus tabas ka mind täiskasvanukoolitajatega läbiviidud intervjuudes – kõik osalenud koolitajad olid huvitavad ja kenad inimesed.

Sisukamat andmestikku võivad anda korduvad intervjuud ja materjali kogumise tsükliline protsess. Korduvad intervjuud võivad viia selleni, et uurimistöös osaleja käsitleb teemasid sügavamal tasemel ning toob välja tundlikke teemasid (Erkkilä, Mäkelä 2002: 49). See oli üks põhjusi, miks otsustasin läbi viia kaks intervjuud: temaatilise eluloolise intervjuu ja fotointervjuu. Teises intervjuus tõepoolest rääkisid intervjueeritud koolitajad keerulistest juhtumitest oma koolitajapraktikas ja tõid esile kriise oma professionaalses arengus.

Eluloolise uurimuse kontekstis läbiviidud intervjuu peaks intervjueeritav looma iseseisvalt, ilma erilise intervjueerijapoolse vahelesegamiseta. Intervjueerija roll on olla tähelepanelik ja toetav kuulaja (Hopf 2004). Mõnikord on märgata, et intervjueeritavad on treenitud andma lühikesi vastuseid ning neil ei lasta vabalt oma lugu jutustada (Mishler 1986). Läbiviidud temaatiliste elulooliste intervjuude puhul oli minu kui intervjueerija sekkumine minimaalne, fotointervjuude käigus oli küsimusi ja täpsustusi rohkem. Jälgisin siiski, et ka eluloolised intervjuud püsiksid enam-vähem teema piires.

Intervjuude toimumise õhkkond

Andmete kogumise käigus toimunud intervjuude õhkkonda võib üldiselt iseloomustada kui asjalikku koolitajate ühise arutelu professionaalset õhkkonda. Mitmed intervjueeritud tõlgendasid intervjuud kui oma tegevuse reflekteerimise võimalust. Intervjuu käigus muutus vastastikuste mõjutuste tulemusena nii jutuajamise õhkkond kui ka käsitlus sügavamaks ja avatumaks.

Oma rolli tajusin veidi vastuolulisena. Ühelt poolt ei saanud ma vanusest ja positsioonist tingituna olla päris rumal. Võis eeldada, et intervjueeritavad peavad mind oma valdkonnas teatud määral asjatundjaks, ka siis, kui nad minuga isiklikult polnud kokku puutunud. Sellele viitasid intervjueeritavate märkused (*Teie saate minust aru...(Rita). Noh ise tead, kui oluline on esimeste koolituste järel see positiivne tagasiside (Taimi)*), nimede kasutamine muu seas, justkui peaksin nimetatud inimesi tundma, vihjamine raamatute pealkirjadele, teooriatele ja toimunud või tulevatele konverentsidele jpm.

Teisalt ei saanud ma olla väga teadlik, sest siis ei oleks intervjueeritavad mitmeid aspekte võib-olla pidanudki vajalikuks rääkida, kujutledes sisimas, et ma tean ju isegi. Uurimistöös osalejad peavad üldjuhul intervjueerijat teadlikuks ning kipuvad jätma asju rääkimata, pidades neid endastmõistetavaks (Jovchelovitch, Bauer 2000); seetõttu on uurijal raske ülesanne näida võhikuna.

Intervjuu kulgu mõjutavad ka intervjueerija ja intervjueeritava taustateadmised ja nende tõlgendused (Bruner 1991). Kui intervjueeritava isikliku elu mälestused erinevad intervjueerija omadest, võib väga suure mahu intervjuu ajast võtta taustainformatsiooni jutustamine (Cook-Gumperz 2004). Kuna nii autoril kui uurimistöös osalenud koolitajatel oli nõukogude ajal elamise kogemus ning olime 1990. aastate muutused Eestis läbi elanud, lihtsustasid ühised kogemused vastastikust mõistmist ja arusaamist ning tugevdasid kaasosalisuse tunnet.

Mitmed uurimistöö kogemusega koolitajad alustasid asjatundlike ja täpsustavate küsimustega uurimistöö sisu, eesmärgi, meetodi, valimi kujunemise ja valiidsuse kohta. Usalduslike suhete kujundamiseks selgitasin tausta ning seda, kuidas just nemad on uurimistöös osalemiseks välja valitud. Samas püüdsin jälgida, et selgitused ei suunaks intervjueeritavaid andma oodatud vastuseid.

Intervjueeritud koolitajate hulgas olid mõned, kes on õppinud magistriõppes ning kellega meil on olnud varasem üliõpilase-õppejõu suhe. Teooria kohaselt (Kvale 2006) oleks pidanud nendes intervjuudes olema võimusuhe kahekordselt töö autori poole kaldu (endine õppejõud ja intervjueerija). Uurimistöö kirjutamise käigus kontrollisin mõtet, küsides intervjueeritute käest, kuidas nemad situatsiooni tajusid.

Eks see oli vist ikka natuke kaldu küll. Sooritasin nagu eksamit. Tahtsin ikka võimalikult tarka juttu rääkida. Ja pigem ei olnud küsimus selles minevikusuhtes (õppejõud-tudeng), vaid tulevikukoostöö (võrdväärsed partnerid) lootuse suhtes.

Ehkki samas olin ka ehe ja rääkisin seda, mida mõtlesin ja tundsin. Tõin välja oma kõige sügavamaid sisemisi kahtlusi iseenda suhtes, lootuses, et ehk ma siis ei näi nii lootusetu juhtum, kui on näha, et ma ka ise oma nõrku külgi tean ja tunnistan (Taimi e-mail, 20.06.06).

Hm. Võim – üldiselt olen inimene, kel on oma arvamus ja teised mind eriti ei mõjuta, olenemata nende staatusest. Sinuga rääkides ei tundnud küll õppejõu ja tudengi rolli, pigem olin enda arust nagu aitaja rollis, [kui] kellelgi on midagi suurt ära teha (Pia e-mail, 22.06.06).

Vastustest on näha, et võimusuhte kallutatuse tajumine sõltus konkreetsest inimesest, kuid samas ei toonud see siiski kaasa info varjamist ega ilustamist.

Kolme intervjuu ajal tundsin suhteliselt kaua, et õhkkond on kuidagi vale, liiga pinnaline, kammitsetud või mänglev. Intervjuu käigus tekkis mingil hetkel situatsioon, mil rääkisin ise vahele loo oma koolitajapraktikast, ning see muutis tunduvalt intervjuu kvaliteeti. Kuigi on rõhutatud, et intervjuu on vaid näiliselt vestluse moodi ning tegelikult peaks rääkijaks pooleks olema ikkagi intervjueeritav (Atkinson 1998: 32), tundus oma kogemuse jagamine kõnealustes situatsioonides siiski sobiv.

Märgatav oli muutus temaatilise eluloolise intervjuu ja fotointervjuu õhkkonna vahel. Fotointervjuu oli juba olemuselt rohkem dialoogiline, mis ei tähendanud, et seal poleks olnud pikki lõike, mil intervjueeritav jutustab oma lugu või lugusid. Märgatav vahe oli just usalduslikkuses.

Intervjuude toimumise koha ja aja jätsin intervjueeritavate valida ning mõne intervj puhul ei olnud valik kõige õnnestunum, mis raskendas neil endal keskendum (kõrvalised inimesed läheduses, piiratud aeg).

Subjektiivsuse vähendamiseks analüüsisin ennast nii intervjuuprotsessi eel kui se järel: püüdsin teadvustada oma eelhoiakuid intervjueeritava suhtes, jäädvusta ja analüüsisin uurijapäevikus intervjuu toimumise protsessi. Kogutud materj analüüsimisel jälgisin ja arvestasin intervjuu kui materjali kogumise meetodi eripä ning kokkuvõttes arvan, et intervjuudega õnnestus koguda sisukas andmestik.

4.1.4. Fotode kasutamine uurimistöös

Juurdepääs inimeste tõekspidamistele, arusaamadele ja uskumustele on uurimist üsna komplitseeritud, sest tihtilugu ei ole ka uurimistöös osalejad ise oma arusaama teadvustanud. Seetõttu oli vaja leida uurimismeetod, mis toetaks tõekspidamiste arusaamade väljendamist. Otsustasin kasutada fotosid, mis annaks intervjueeritav impulsi oma arusaamade teadvustamiseks ja sõnastamiseks. Suhtumine fotode visuaalsete materjalide kasutamisse teaduslikus uurimistöös on kahetine.

Ühelt poolt on tehtud kasvatusteadustes mitmeid huvitavaid ja tähelepanu äratan uurimusi, kasutades erinevaid visuaalseid materjale: analüüsitud on joonist (Diamond, Mullen 1999; Weber, Mitchell 1995; Mitchell, Weber 1998), foto (Taylor 2003), maale (Schuller 2004), mina-karpe (*ya-ya boxes*) (Janesick 20 Nicol jt 2004), professionaalse arengu jooni (Orland 2000), samuti kombinatsio erinevatest visuaalsetest võtetest (jooned, maskid ja mina-karbid) (Leitch 2006).

Samas on uurijate usaldus suurem sõnade ja numbrite vastu ning akadeemilis traditsioonile on omane üldine tendents jätta kujundid tähelepanuta (Fischman 200 Kunstil põhinevad uurimismeetodid tekitavad teadustöö tegijates kõhklusi, ku kunsti ja teaduse loomise eesmärgid on erinevad. Teadusliku lähenemise eesm on jõuda kindla ja üheselt mõistetava tõeni, kunstil põhinevate uurimismeeto eesmärgiks on aga pigem osaliste individuaalse eripära väljatoomine ja mõtestam (Diamond, Mullen 1999: 40).

Kujundite kasutamine uurimistöödes on põhjendatud, kui eesmärgiks on pöör tähelepanu individuaalsele kogemusele ja enesestmõistetavaks peetavatele tõe pidamistele ja uskumustele ning käsitleda teemasid süvendatult (Barone 20 Diamond, Mullen 1999; Taylor 2002). Visuaalsete vahendite abil saab väljend kogemuse aspekte, mis on uurimissubjektile endale veel teadvustamata või sõn tamata, mida pole sõnadesse lihtne panna või milleks osalejal ei piisa sõna eneseväljenduse oskusi (Leitch 2006; Taylor 2002; Weber, Mitchell 1996). Sõn tamata kogemused on sageli tihedalt seotud kriitiliste juhtumitega ja emotsionaal traumeerivate sündmustega, mistõttu nende olemust ongi raske sõnades väljend (Leitch 2006).

Kuigi kujundid on ühelt poolt isikupärased, peegeldavad nad teisalt kultuuris olevaid üldisi arusaamu. Kujundeid uurides võib märgata nii seda, mis on kujundlikult olemas üldises kultuurilises, sotsiaalses ja majanduslikus keskkonnas, kui ka seda, mis on peidetud üksikinimesse (Fischman 2001; Weber, Mitchell 1996).

Visuaalsed uurimismeetodid sobivad hästi professionaalse identiteedi, selle erinevate aspektide, elukogemuste ja mälestuste tähenduse, sotsiaalsete stereotüüpide, isiklike teooriate ja arusaamade, õppimis- ja õpetamisuskumuste uurimiseks (Leitch 2006; Schuller 2004; Taylor 2002; Weber, Mitchell 1996).

Visuaalsete materjalide (joonistused, fotod) kasutamine uurimistöös pakub suurepärast võimalust kriitiliseks refleksiooniks, soodustades osalejate enda põhiliste väärtuste ja eelduste sügavamat mõistmist ning toetades nende professionaalse identiteedi arengut (Taylor 2002; Weber, Mitchell 1996). Uurimistöö käigus toimub refleksiivne õppimine – ülesanne nõuab osalejatelt süvenemist oma praktikasse, oma rolli ja tõekspidamistesse, dialoog uurijaga avab uusi vaatenurki ka uurimistöös osalejale (Taylor 2002).

Ühe võimaliku visuaalse vahendina võib uurimistöös kasutada fotosid. Fotode kasutamiseks uurimistöös on mitmeid võimalusi. Fotointervjuu (*photo-elicitation, photo-interview*) puhul kasutatakse fotosid intervjuuprotsessi toetamiseks. Fotointervjuul võib kasutada nii uurija tehtud fotosid kui ka osalejate enda tehtud fotosid (*autodriving*). Fotonovelli (*photo novella*) puhul palutakse uurimistöös osalejal pildistada seeria fotosid ja sellega peegeldada oma maailma. Fotointervjuude kasutamine annab rikkalikuma andmestiku kui tavaline intervjueerimine: fotod fookustavad intervjueerimise protsessi, muudavad selle põhjalikumaks ja võimaldavad teatud teemade juurde tagasi pöörduda (Tucker, Dempsey 1991). Osalejate enda tehtud fotode kasutamine tagab, et fotode kujundites peegelduv väljendab intervjueeritava seisukohti, mitte uurija oma (Hurworth 2003; Taylor 2002).

Fotode analüüsimisel võib kasutada otsest analüüsi, mille puhul uurija analüüsib pildil leiduvaid kujundeid, või kaudset analüüsi, mille puhul intervjueeritav interpreteerib ise pildil leiduvaid kujundeid intervjuu käigus (Taylor 2002).

Fotointervjuude kasutamise tugevad küljed:

- fotod võimaldavad sissevaadet intervjueeritava maailma ja teevad nähtavaks teadvustamata uskumusi;
- stimuleerivad sügavate teemade esiletulemist, küsimusi ja kahtlusi, millest osalejad ei olnud varem teadlikud;
- annavad koostöise uurimistöö kogemuse – uuritavad tunnevad end uurimuses osalejana, mitte passiivse uurimisobjektina;
- soodustavad pikemate, rohkemate detailidega intervjuude loomist;
- märgatakse rohkem olulisi mõtteid, millest muidu intervjuud kuulates võib üle libiseda (teadlikult või alateadlikult pildile jäädvustatud);
- on loodud ühine visuaalne kontekst – intervjueerija ja intervjueeritav koos vaatavad ja analüüsivad piltidel näha olevaid kujundeid;
- visuaalne ja verbaalne täiendavad üksteist ning osalejad saavad ennast paremini väljendada metafoorseid kujundeid tõlgendades (Hurworth 2003; Leitch 2006; Taylor 2002).

Fotode kasutamisel uurimistöös on omad piirangud: protsess võtab aega ja energiat, osalejatele võib foto tunduda piirav või on neil piiratud ettekujutus fotode kasutamise võimalustest (Taylor 2002).

Kuna fotode kasutamine kasvatusteaduslikus uurimistöös võimaldab esile tuua tõlgendada osalejate teadvustamata uskumusi ja arusaamu, siis oli minu jaoks iga põhjendatud fotointervjuude kasutamine koolitajate õpetamisarusaamade ja isiklik teooria uurimisel, mida kinnitasid ka läbiviidud pilootuurimuse tulemused. Kasutas töös fotointervjuud, milles fotod olid intervjueeritud koolitajatele impulsiks or arusaamade ja tõekspidamiste väljendamiseks.

Fotointervjuu eel palusin koolitajatel otsida fotosid vastuseks järgmistele küsimu tele:

- Mis on Teie jaoks õppimine?
- Missugune on Teie kujutlus õpetamisest?
- Kes on Teie jaoks täiskasvanud õppija?
- Kes on täiskasvanukoolitaja?
- Missugune olete Teie ise koolitajana?
- Kuidas olete ise kujunenud ja muutunud koolitajana?

Fotode otsimiseks andsin intervjueeritavatele kaasa juhendi küsimustega, sam selgituse, et fotodel ei pea olema nemad ise, vaid võivad olla esemed, olendid kujundid, mis peegeldavad kujutlust või sümboliseerivad arusaama võimalik vastusest esitatud küsimustele. Kuna fotode metafoorse kasutamise puhul on v malik, et sobivaid fotosid on raske leida, lisasin intervjueeritavatele juhendisse joonistamisvõimaluse (*Kui "õigeid" fotosid ei leia, võite ka joonistada või vis dada*).

Fotointervjuude käigus kommenteerisid koolitajad eelnevalt väljavalitud ja intervju kaasavõetud fotosid. Fotode tõlgendamisel kasutasin kaudset analüüsi: osalej valisid ja tõlgendasid oma fotosid ise. Fotointervjuude puhul võisid intervjueerita vabalt valida, millises järjekorras fotosid kommenteerida ning kuidas kogu sessi üles ehitada. Fotointervjuudes sekkusin uurijana rohkem, esitasin küsimusi n palusin täiendavaid selgitusi. Kui uurijana arvasin märkavat vastuolusid pildil näh kujundi ja intervjueeritava poolt räägitu vahel või oli fotol mingi detail või nüa mida oleks vaja täpsustada, juhtisin sellele tähelepanu ning palusin kommenteer Analüüsiprotsessis uurisin intervjueeritud koolitajate tõlgendusi ja selgitusi, n fotosid iseseisva materjalina.

Fotode valiku lood

Fotode valikuks olin osalejatele jätnud üsna vabad käed. Ka fotode arvu ei määranud väga rangelt, enamasti otsiti igale küsimusele vastuseks üks foto, mõnikord sobis üks foto mitmele küsimusele vastamiseks, mõnikord oli otsitud ühe küsimuse avamiseks kaks fotot. Põhiliselt otsiti oma fotode hulgast või Internetist. Tänu Interneti avaratele võimalustele oli fotodel väga huvitavaid kujundeid, mida inimene iseenda fotode hulgast ei pruugi leida; samas on see illustratiivse materjali esitlemise puhul kaasa toonud keerulise situatsiooni autoriõiguste kaitse seisukohalt.

Osa inimesi oli seadnud endale teatud piiranguid – valida ainult loodusfotod või loomapildid või leida kõik fotod ühest raamatust või kõik ühest oma koolitusest.

Ma tahtsin jääda ühte stiili ja kuna ma olen üsna looduslähedane inimene – see tuleb ka sellistest minu testidest ja küsitlustest välja, siis ma valisingi looduse.
Kas oli ka mõni hetk, kus tundus, et otsus valida loodus takistas valimist?
Ei, ei, pigem oli neid pilte liiga palju, mida kõike oleks tahtnud panna. (Siiri)

Kõigepealt ma vaatasin loomapilte. Ma mõtlesin, et ma kõike väljendakski loomadega. Mulle meeldib loomadega väljendada, arvasin, et need on väga ilmekad. Aga siis ma ei leidnud. (Rita)

Mõned uurimistöös osalejad (Hilja, Sirle, Karmen) kasutavad oma koolitajategevuses fotosid ning valisid vastuseks küsimustele fotod oma koolitajakogust. Mõned intervjueeritavad valisid joonistamisvõimaluse – kaks osalejat (Artur, Virve) joonistasid kõik vastused, paar osalejat (Vivika, Rita) joonistas mõne vastuse, kuna ei leidnud oma kujutlusele vastavat fotot.

Uurimistöös osalenud koolitajad, kes olid nõus fotointervjuuga, tõid välja, et nad mõtlesid sobivatele kujunditele ja fotodele kahe intervjuu vahelise aja jooksul korduvalt, otsisid välja erinevaid fotosid, kuid lõpliku valiku tegid siiski vahetult enne kokkulepitud intervjuud. Mitmel inimesel oli lühike kommentaar või mõned märksõnad fotode/piltide juurde eelnevalt valmis kirjutatud.

Mõne fotointervjuu käigus tekkis väike segadus väljavalitud fotode seostamisel konkreetse küsimusega, segamini läksid õppimise ja õpetamise teema juurde valitud fotod. Õppimise foto juures räägiti sageli õpetamisest ja vastupidi. Selle segaduse tausta aitab võib-olla selgitada ühe intervjueeritava kirjeldus fotode otsimisest. Nimelt toob ta esile, et kuna esitatud küsimused tõstsid esile ühe temaatilise terviku erinevaid aspekte, siis leidis ta pildid esialgu üldiselt täiskasvanute koolitamise protsessi kohta ning alles hiljem hakkas neid paigutama vastusteks konkreetsete küsimuste juurde.

Ma arvan, et ma ei otsinud vastust ühele küsimusele, vaid kuna ma olin küsimusi vaadanud, olin nende üle mõelnud, siis ma otsisin ka tervikule. Alguses tulid kõik need pildid ja pärast nad jagunesid. Selgem ülevaatamine, jaotamine, mis kuhu, tuli pärast ja tegelikult samahästi tundus, et kui ta [foto] on ühe juures, siis ta võib olla ka teise juures. Minu jaoks on need pildid hästi sarnased või kannavad nagu ühte mõtet. (Juta)

Küsimustele vastuseks sobivate kujundite ja fotode otsimine ajendas intervjueerituid mõtlema oma isikliku teooria ja arusaamade üle ning fotointervjuu lõi võimaluse oma koolitamisalaseid arusaamasid ja tõekspidamisi ka väljendada ning analüüsida mis kokku toimisid uurimistöös osalejatele oma koolitajategevuse refleksioonina.

Andmete esitlemiseks illustreerivaid fotosid valides jälgisin, et avaldatavad foto võimaldaks säilitada uurimistöös osalenud koolitajate anonüümsust (kui fotode on inimesed, siis on nende kasutamine kooskõlastatud fotode omanikega, en konfidentsiaalsuse tagamiseks on kasutatud fotomontaaži).

4.1.5. Narratiiv andmete kogumise ja analüüsimise vahendina

Intervjuude käigus kogutud materjali käsitan kui narratiivi. Narratiivi võib tõlgendad laiemalt kui igasugust teksti või kitsamalt kui lugu. Laiemas tähenduses märgib na ratiiv materjali iseloomu, viidates narratiivile kui tekstile, ja hõlmab igasugust suuli või kirjalikku esitust. Kui küsimustiku vastus on palutud anda narratiivina, si tähendab see, et ei oodata ühesõnalist vastust, vaid pikemat mõttearendust (lausei esseed) (Polkinghorne 1988). Narratiiv kui tekst tervikuna sisaldab erinevaid teks vorme, kaasa arvatud lood, eneseõigustused, vabandused, argumendid, selgituse mälestused, pihtimused, plaanid, kuulujutud, palved, kurtmised, mõistujutud, müüdi naljad (Bruner 1991; Ochs, Capps 2001).

Kitsamalt võib vaadelda narratiivi kui lugu, millel on selge algus ja lõpp ning ajalis kulgev sündmustik (Bruner 1991; Heikkinen 2002; Riessman 2002), milles iga sün muse tähendus on mõistetav tema suhtes tervikuga (Elliott 2005).

Narratiivi uurimisel on pikk kirjanduslik traditsioon, kuid järjest enam tegeldak narratiiviga ka teistes humanitaar- ja sotsiaalteadustes (antropoloogia, kasvatustead psühholoogia, keeleteadus, ajalugu, sotsioloogia, õigusteadus) ning narratiivid vahend jutustaja identiteedi, elustiili, kultuuri ja ajaloolise maailma uurimis (Elliott 2005; Errante 2000; Cortazzi 1993; Heikkinen 2002; Polkinghorne 19 Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998).

Narratiivse pöörde (*narrative turn*) keskne tõekspidamine on, et jutustajad pig konstrueerivad sündmusi narratiivi kaudu, mitte lihtsalt ei kirjelda n (Chase 2005: 656, autori rõhutus), ning teaduses on huvi narratiivi vastu seo realismist konstruktivismi suunduva paradigmaatilise muutusega (Riessman 20 Heikkinen 2002). Konstruktivistlikust vaatepunktist ei ole olemas reaalsust ega mida ei oleks konstrueeritud sõnade, tekstide või narratiivide kaudu – ilma narratii iseendast või maailmast ei eksisteeri kumbagi (Heikkinen 2002: 14).

Narratiivuurimustes rõhutatakse, et pole ühte absoluutset tõde ega ka ühte ainuõ teksti lugemise ja interpreteerimise viisi. Narratiivne lähenemine toetab plurali relativismi ja subjektiivsust (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998).

Kasvatusteaduslikus uurimistöös on narratiivuurimus sobiv uurimismeetod, kui ollakse huvitatud hariduslikest ja kasvatuslikest protsessidest ning sellest, kuidas protsessidega seotud inimesed neid tajuvad ja neile tähenduse annavad. Narratiiv võimaldab uurida tähendusi, mida inimesed annavad oma kogemustele ajalises (biograafia) ja ruumilises (kultuuriline ja struktuurne professionaalne keskkond) kontekstis (Cortazzi 1993; Elliott 2005; Kelchtermans 1999; Leitch 2006). Uurimistöös osalejatele on antud võimalus väljendada oma seisukohti omaenda sõnadega, see annab eelistuse uurimissubjekti tähendustele, vaadetele ja seisukohtadele (Riessmann 1991; Heikkinen 2002).

Akadeemilises diskursuses kasutatakse mõistet *narratiiv* neljas tähenduses.

1. Narratiiv kui teadmise viis, teadmise loomise viis

Narratiivid ja lood on praktikule vahendid, mille abil anda oma kogemusele tähendus ja paigutada see praktilise teadmise kogumisse (Gudmundsdottir 1995). Samuti võib käsitleda uurimistööd kui narratiivide loomist (Heikkinen 2002), mille toel luuakse uut teadmist.

2. Narratiiv kui uurimismaterjal

Narratiivuurimus viitab igasugusele uurimistööle, mis kasutab või analüüsib narratiivseid materjale. Andmed võivad olla kogutud kui lugu (lugu või elulugu, mis on jutustatud intervjuu käigus või jäädvustatud ilukirjanduses) või mingil muul viisil (vaatluste protokollid, uurija märkmed või isiklikud kirjad) (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998).

3. Narratiiv kui uurimismaterjali analüüsi vahend

Uurimismaterjali analüüsi tulemusena luuakse uus narratiiv (Polkinghorne 1988; Clough 2002).

4. Narratiiv kui praktilise tegevuse vahend

Narratiivi kasutatakse professionaalses tegevuses – psühhoteraapias, pedagoogikas, õpetajakoolituses jm identiteedi konstrueerimise toetamisel (Heikkinen 2002).

Käesoleva uurimistöö käigus oli narratiiv kasutusel kõigis neis aspektides: oma lugu jutustades ja fotoküsimustele vastuseid sõnastades teadvustasid ja korrastasid uurimistöös osalejad oma teadmisi õpetamisest. Mitmele intervjueeritule oli see esmakordne kogemus analüüsida oma õpetamiskogemusi. Kogutud materjali käsitlen kui narratiivi ja loodetavasti on lõpptulemusena tekkinud uus narratiiv. Intervjuud mõjusid uurimistöös osalenud koolitajatele teraapiliselt – nad konstrueerisid intervjuude käigus oma professionaalset identiteeti ja reflekteerisid oma koolitajapraktikat.

Eluloolised uurimused (*life history*)

Üks narratiivuurimuse tüüpe on eluloouurimus (*life history*). Narratiivis keskendutakse üksikule kogemusele või episoodile; uurijaid huvitab, kuidas lugu on jutustatud, loo spetsiifiline konstrueerimisviis, oluline on stiil, tugev fookus on retoorilisel ja diskursiivsel struktuuril (Hatch, Wiesniewski 1995: 115).

Eluloouurimuses tõlgendavad uurijad elulugusid, reflekteerivad inimese elu üle tervikuna, sotsiaalses ja situatiivses kontekstis (Antikainen 1998; Hatch, Wiesniewski 1995; Goodson, Sikes 2001). Eluloouurimus toetub mitte just kõige ilmsemale eeldusele, et elu on ajalugu – indiviidi eksistentsi sündmuste summa, mida käsitletakse kui ajalugu ja selle ajaloo narratiivi (Bourdieu 2000). Eluloouurimuste puhul on oluline kontekst – inimese elu sündmuste seos ühiskondlike sündmustega. Elu vaadeldakse elatuna kindlal ajal, kindlas kohas ning teatud kindlates sotsiaalsetes tingimustes, mitte lihtsalt sündmuste kogumina (Goodson, Sikes 2001; Hatch, Wiesniewski 1995).

Elulugu on lugu, mida inimene valib jutustamiseks oma elatud elu kohta, jutustatuna nii täielikult ja ausalt kui võimalik, toetudes sellele, mida jutustaja sellest mäletab ja mida jutustaja tahab, et teised tema elust teada saaksid, enamasti kellegi juhitud intervjuu tulemusena (Atkinson 1998). Autobiograafilised lood ei informeeri faktidest ja sündmustest, vaid kogemustest ja nende tähendusest jutustajale, autobiograafilised lugude tõde on tõde jutustaja jaoks. Biograafilised lähenemised avavad subjektiivse reaalsust, ideid, tundeid ja kogemuste tõlgendusi (Cortazzi 1993; Kelchtermans 1999). Oma elu loo interpretatsioon muutub vastavalt sellele, kellele ja millal see jutustatakse – erinevatel aegadel ja erinevatele inimestele jutustab inimene oma elulugu eri viisil (Bourdieu 2000; Goodson, Sikes 2001).

Inimese elukogemused on hariduslike/kasvatuslike protsesside põhialus ja seetõttu on loomulik, et haridusuuringutes, eriti täiskasvanuhariduses, kasutatakse biograafilisi meetodit, sest selle abil kogutud materjal heidab valgust inimeste kogemusest tulenevale teadmisele ja keelele, milles nad sellest räägivad, ning tähendustele, mis nad oma kogemustele annavad (Antikainen 1998; Dominicé 2000; Kelchtermans 199

Eluloouurimused aitavad asetada teoreetilised arusaamad praktika valgusesse, selgitada ja mõtestada, mida teooria tähendab praktikas (Hatch, Wiesniewski 1995). Elulooloouurimus ja narratiivuurimus erinevad teistest kvalitatiivsetest uurimismeetoditest selle poolest, et mõlemad keskenduvad üksikisikule ning mõlema puhul toimub materjali kogumine koostöös jutustajaga, uurimistöös osalejad on rohkem kaasatud uurimistöö kavandamise, läbiviimise kui ka analüüsi protsessi (Hatch, Wiesniewski 1995).

Elulooline lähenemine on käesoleva uurimistöö puhul põhjendatud, kuna see võimaldab vaadelda täiskasvanukoolitajate professionaalse identiteedi kujunemist, koolitamist, õppimist ja professionaalset arengut eluloo kui terviku kontekstis ning käsitleb koolitajaks kujunemist seoses ühiskondlike muutustega Eestis. Narratiivuurimus võimaldab analüüsida, kuidas täiskasvanute koolitajad tajuvad koolitussituatsio

Eestis ja millise tähenduse nad protsessidele annavad. Narratiivuurimus võimaldab esile tuua täiskasvanukoolitajate seisukohti ja tõlgendusi täiskasvanute koolituse kohta.

4.1.6. Intervjuude abil kogutud materjali tõlgendamine erinevate meetoditega

Kogutud materjali analüüsimisel vaatlesin mõlemat intervjuud kui terviklikku narratiivset teksti. Teksti analüüsimiseks kasutasin kombineerituna erinevaid analüüsimeetodeid: elulugude terviklik analüüs, elulugude temaatiline analüüs, identiteediväidete analüüs, narratiivi kui teksti analüüs, lugude analüüs, antoloogiate koostamine ja analüüs ning kriitiline diskursuse analüüs.

Elulugude analüüs

Kõigepealt analüüsisin iga intervjuu käigus kogutud andmestikku tervikliku sisuanalüüsi (*the holistic-content perspective*) abil, mis keskendub indiviidi terviklikule eluloole ja sisule, mida jutustaja oma eluloos esitab (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998). Mitmed narratiivi- ja eluloouurijad (Alasuutari 1995; Dominicé 2000; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998; Mello 2002; Mishler 1999; Riessman 2002) on vaidlustanud andmete analüüsimist liiga väikeste üksustena ning rõhutanud just intervjuu kui terviku analüüsimise vajalikkust. Vaadeldes intervjuu käigus jutustatud elulugu kui tervikut, on võimalik välja tuua, millise tähenduse intervjueeritavad annavad oma elule, kuidas tõlgendavad üksikuid elusündmusi terviku kontekstis ja kuidas mõtestavad minevikusündmusi oleviku seisukohalt (Mishler 1999), ning interpreteerida narratiivi kui *terviku* olemust ja tähendust (Mello 2002; Riessman 2002). Sellele põhiseisukohale tuginedes analüüsisin kõigepealt individuaalselt iga koolitaja eluloolist andmestikku kui tervikut. Terviku loomisel toetusin nii intervjuude käigus kui ka teiste allikate põhjal kogutud materjalile (Internet, koolitusorganisatsioonide materjalid).

Eluloolistes intervjuudes ei jutusta intervjueeritavad sündmusi ajalises järjestuses, vaid liiguvad ajas edasi-tagasi või esitavad oma kommentaare ilma selgete ajaliste märkideta. Uurija järjestab jutustaja esitatud episoodid kronoloogiliselt, rekonstrueerides jutustuse põhjal (vajadusel ka lisamaterjalide põhjal) sündmuste järjestuse (*lived life*) (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998; Wengraf 2001). Kronoloogilise järjestuse loomisel soovitatakse kasutada skeeme ja jooniseid (Mishler 1995). Intervjueeritud koolitajate temaatilisi elulugusid konstrueerides ja järjestades kasutasingi skeemide loomise võtet. Koostasin iga koolitaja õppimise ja tööalase tegevuse teekonna skeemi. Koostatud individuaalsete skeemide põhjal võrdlesin koolitajate kujunemisteekondi omavahel ja kujundasin üldistatud põhiskeemid.

Tervikliku sisuanalüüsi teise sammuna analüüsisin iga intervjuu sisu ja teemavaldkondi (*thematic field analysis*) (Dominicé 2000; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998; Wengraf 2001). Tõin välja põhiteemad, korduvad motiivid, teemad, millele jutustaja

on pühendanud rohkem aega/ruumi, kõrvalekalded üldmuljest, lõpetamata jätmised ja vastusest kõrvalehiilimised. Järgisin soovitust lugeda ühte intervjuud korduvalt ning jälgida korraga vaid ühe teema ilmnemist läbi kogu intervjuu. Teemavaldkondade analüüsi tulemusena oli võimalik välja tuua täiskasvanukoolitajaks kujunemise tõlgendus intervjueeritud koolitaja poolt, täiskasvanukoolitaja professionaalse identiteedi kujunemine ja tähendus intervjueeritud koolitaja jaoks, täiskasvanukoolitaja õppimise allikad ja õppimise valdkonnad, refleksiooni, vestluste ja kogukonna tähendus koolitaja õppimises ning koolitaja isikliku teooria valdkonnad.

Vaatlesin põhiteemasid ühe intervjuu lõikes: mis on loo sees, all, taga olev põhiidee; millised on korduvad teemad, millest intervjueeritav jutustab; millised on probleemid, millel ta pikemalt peatub? Intervjuude teksti analüüsimisel olid abiks avatud kodeerimise küsimused (Böhm 2004):

- Mis? Mis on siin teema? Millise nähtusega on tegemist?
- Kes? Kes on need inimesed, kes on sellega seotud? Mis rolli nad mängivad?
- Kuidas? Milliseid nähtusega seotud aspekte käsitletakse, milliseid mitte?
- Millal? Kui kaua? Kus? Kui palju?
- Miks? Milliseid põhjendusi pakutakse välja või järeldatakse?
- Millised on eesmärgid?
- Milliste vahenditega? Milliseid meetodeid, taktikaid ja strateegiaid kasutatakse, et eesmärki saavutada? (Böhm 2004: 271)

Vastuste otsimine avatud kodeerimise küsimustele võimaldas välja tuua professionaalse identiteedi mõtestamise aspekte koolitajate intervjuudes: milliseid selgitusi ja põhjendusi intervjueeritavad leidsid koolitajaks saamise ja koolitajana tegutsemise kohta.

Uurijad rõhutavad elatud elu (*lived life*) ja jutustatud loo (*told story*) (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998; Wengraf 2001) eristamise vajalikkust. Jutustatud loo analüüsil keskendutakse rohkem viisile, kuidas elusündmusi ja tegevusi on kogetud ja mõistetud intervjueeritava inimese vaatenurgast (Wengraf 2001), milliseid tähendusi annavad jutustajad ise oma elusündmustele. Teemavaldkondade analüüs ja vastuste otsimine avatud kodeerimise küsimustele toetas just jutustatud loo tõlgendamist ja mõtestamist.

Intervjuud kui narratiivsed tekstid

Narratiivide kui tekstide puhul võib analüüsida nende struktuuri, jutustamisviisi ja teksti vormilist külge. Tähelepanu võib pöörata ka narratiivi žanridele (hüpoteetilised, episoodilised, lähenemine-tõrjumine, temaatilised narratiivid) või jutustamisviisile (tragöödia, komöödia, romanss, satiir) (Riessman 1991, 2002).

Tekstide tõlgendamisele aitab kaasa tekstide vormiline analüüs. Tekstis esineb nii narratiivseid kui mittenarratiivseid osi. Tõlgendamiseks on vaja välja tuua narratiivsed (lood) osad (kus ja kuidas narratiivne osa algab ja lõpeb, intonatsioonimuutused, mis

seda tähistavad jms) ning mittenarratiivsed osad: teooriad, argumendid, kirjeldused, õigustused, tunnete väljendused, ametlike väärtuste väljendamine jms (Riessman 2002).

Tom Wengraf pakub välja järgmise tüpoloogia tekstiosade analüüsimiseks:

- kirjeldus – kirjeldatakse inimest või situatsiooni, tausta tutvustamine;
- põhjendamine – argumenteering, teoretiseering, seisukoha võtmine, enamasti oleviku vaatepunktist mineviku kohta;
- ülevaade – ülevaade üsna pika ajavahemiku jooksul toimunud sündmustest, millest mõned hiljem narratiivi vormis lahti räägitakse;
- narratiiv – lugu, detailirohke, sageli sisaldab ka ka otseses kõnes sõnu, kui tsiteeritakse mõnda inimest, tegelast, osalist;
- hinnangu andmine – loo moraal (Wengraf 2001).

Intervjuude abil kogutud narratiivses kogutekstis eristusid koolitajate identiteediväited (Snow, Anderson 1987) – enesekohased väited, milles intervjueeritavad sõnastavad ettekujutust oma personaalsest ja professionaalsest identiteedist, tõlgendavad oma kuulumist, õigustavad valikuid, põhjendavad oma tegutsemist ja selgitavad väärtusi. Eristada oli võimalik ka kirjeldusi ja ülevaateid, samuti eristusid koolitajate õppimise ja õpetamise lood (narratiivid kitsamas tähenduses), mille tõlgendamist kirjeldatakse täpsemalt järgmises alaosas.

Lugude tõlgendamine

Pikemaid narratiivseid tekste analüüsides võib nendes leida lühemaid narratiive, konkreetse alguse, lõpu ja sündmustikuga lugusid. Lugusid võib leida paljudest erinevat tüüpi struktureeritud ja struktureerimata intervjuudest (Mishler 1997). Samalaadseid lugusid leidsin ka koolitajatega tehtud intervjuudest. Nende lugude tõlgendamisele aitab kaasa, kui mõista, miks ja milleks neid lugusid intervjuu käigus räägiti. Tavaliselt hakkavad inimesed jutustama ebatavalistest, hämmeldust (segadust) tekitanud sündmustest, mida nad on märganud ning mis võiksid pakkuda huvi ka teistele samas kogukonnas. Jutustamise eesmärgiks on anda selle kaudu nendele sündmustele tähendus (Ochs, Capps 2001).

Kui loo jutustaja tahab, et teda ära kuulataks, peab ta hoolitsema selle eest, et lugu mõjuks kuulamisväärsena. "Narratiivile on ilmoluline, et teda ära kuulataks, et ta ärataks kuulajas piisavalt huvi – vastasel juhul poleks teda olemas. Tähendab, ta peab oma sõnumi – loo – esitama sellisel viisil, et see mõjuks kuulamise väärilisena, et see ärataks kuulaja huvi ja tähelepanu" (Annus 2002: 199).

Tihti algab narratiiv sissejuhatavas laadis, tutvustatakse situatsiooni üldist laadi, tegevustiku aegruumi ning sündmuses osalejaid, nende arusaamu, väärtusi ja/või vastuolusid tõekspidamistes (Annus 2002; Ochs, Capps 2001). Jutustajad annavad kõigepealt vajaliku taustainformatsiooni loo/sündmuse mõistmiseks ja mõtestamiseks.

Iga sotsiaalse rühma/kogukonna liikmed aimavad teatud sündmuste tõenäolist käik
Nad teavad, kuidas sündmused tavaliselt kulgevad, millised sündmused ootuspärase
järgnevad või kuidas konkreetsed inimesed tavapäraselt käituvad (Ochs, Capp
2001). Sissejuhatava üldpildi põhjal hakkab kuulaja kujutlema mingit tõenäoli
lugu. Narratiiv on sageli jutustamist väärt just sellepärast, et need kujutlused ei täit
et asjad kulgevad teisiti kui tavaliselt, mingi ootamatu intsident lõhub sündmus
tavapärase kulgemise, osalejad tegutsevad tavapärasest erineval viisil, reageeriv
teisiti vms (*Ibid.*, 2001).

Jutustades ootamatust kogemusest, püüavad jutustajad sobitada seda, mida n
ootasid, sellega, mida nad tegelikult kogesid (*Ibid.*, 134).

Narratiiviuurijad on väljendanud üllatust, kui vähe on kogutud lugude hulgas se
iseid, mis keskenduvad positiivsetele elusündmustele (Ochs, Capps 2001). J. Brun
(1996) väidab, et võib-olla on just segadus või mure narratiivi käivitaja ja õigust
sellele, et minnakse oma looga kuulajate ette, ning et jutustamise käigus võib jutusta
hakata märkama probleemi lahendamise võimalusi (Bruner 1996). Kui inimes
jutustavad ootamatutest positiivsetest sündmustest, siis kujutatakse seda sageli k
triumfi ebaõnne üle või kui ootamatut kergendustunnet, et asjad ei läinud nii hullu
kui kardeti (Ochs, Capps 2001).

Jutustatud lugu ei pruugi olla väga dramaatiline, tegemist võib olla igapäeva
sündmusega jutustaja professionaalses praktikas, mis osutab toimuva aluse
olevatele suundumustele, motiividele ja arusaamadele. Lugude sügavam tähend
tuleb esile analüüsi kaudu (Tripp 1993).

Koolitajate narratiivides eristunud lood on seotud koolitajate õppimis- ja õpetam
kogemustega. Jutustamisväärseks osutusid esimeste koolituste kogemused, keerulis
õppijatega seotud juhtumid või kriisid ja transformatiivse õppimise protses
koolitaja professionaalses arengus (Karm, ilmumas).

Kogumike/antoloogiate koostamine

Kogumike/antoloogiate koostamise eesmärk on kõrvutada intervjueeritute lugusid
vastuseid kindlale küsimusele, kogudes kokku sarnaseid lugusid või vastuseid, mi
tulemusena tekib teatud terviklik pilt (Mello 2002). Intervjuude materjalidest kogu
tabelitesse kokku intervjueeritute vastused samale fotointervjuu küsimusele (näite
mis on sinu jaoks õppimine?). Samuti kogusin kokku pildid, mis intervjueeritud o
kaasa toonud sama küsimuse vastuseks – tekkisid ühe küsimusega seotud pildigaleri
See võimaldas paremini märgata läbivaid ideid koolitajate arusaamades ja kujundit

Diskursuse analüüs

Intervjuude tekstilisel analüüsil toetusin kriitilise diskursuse meetodile (Fairclou
2003). Kriitilise diskursuse meetodit võib kasutada nii kirjalike kui suuliste tekst
analüüsiks. Selle abil analüüsitakse teksti sõnavara sõnade kogemusliku väärtuse (n

listele teadmistele, uskumustele, arusaamadele ja eelarvamustele sõnavalik vastab, milliseid sõnu ja termineid jutustaja kasutab, milliseid väldib, mida kasutab liiga palju), sõnade suhteväärtuse (eufemismid) ja metafooride kasutamise aspektist.

Samuti analüüsitakse teksti grammatilisest aspektist – milliseid arusaamasid peegeldab intervjueeritu grammatiliste vormide kasutus (asesõnad, umbisikuline tegumood). Kriitilise diskursuse analüüsi puhul pööratakse tähelepanu ka sellele, millistele teistele tekstidele kõneleja viitab ja kuidas neid enda tekstis kasutab.

Jälgisin ka metafooride kasutust intervjuude tekstides, eriti fotointervjuude puhul. Metafoorsed väljendid peegeldavad tõekspidamisi, arusaamasid ja uskumusi, mis juhivad inimese maailmanägemist ja tegutsemist (Lakoff, Johnson 1980). Metafooride analüüs on sobiv vahend, et teha ilmsiks teadvustamata oletused ning leida vastuolusid õppimis- ja õpetamisalastes uskumustes ja praktikates (Guerrero, Villamil 2000). Igapäevases keeles kasutusel olevad õppimise metafoorid peegeldavad inimeste arusaamasid õppimisest ning mõjutavad inimeste ootusi koolile ja muule hariduskontekstile (Säljö 2003), sealhulgas ka õppimise korralduslikule poolele.

4.1.7. Uurija lugu

Narratiivi või biograafilise materjali puhul ei ole uurija neutraalne kõrvaltvaataja ja uurimuse usaldusväärsuse huvides on vajalik, et ta seda endale teadvustaks. Meie enda elukogemused suunavad meie interpretatsioone ja seetõttu tuleks esitada mitte ainult loo sisu, vaid välja tuua ka, kuidas me ise uurijatena oleme mõjutanud uurimisprotsessi (Erkkilä, Mäkelä 2002). Oluline on jäädvustada uurimisprotsessi kulg ja mõtted, mis tekivad selle käigus, teadvustada ja jäädvustada oma arusaamad, isiklikud kujutlused, metafoorid ja müüdid ning analüüsida nende võimalikku mõju uurimisprotsessile (Mullen 1994). Oma arusaamade ja nende muutumise jälgimiseks pidasin uurijapäevikut, millesse tehtud sissekandeid analüüsisin uurimisprotsessi jooksul korduvalt.

Samuti peaks uurija olema teadlik oma rollist valikute tegijana. Kogu uurimisprotsessi jooksul tehakse erinevates etappides otsuseid, mida kogutud materjalist esitada ja mida mitte, kuidas intervjuusid litereerida, kuidas andmeid analüüsida ja tõlgendada, milline kirjatöö lõpuks kirjutada (Riessman 2002).

L. Orland-Barak (2002) tõstab esile uurija teoreetilist tundlikkust, mis võimaldab paremini tajuda uurimuse konteksti. Mida kogenum on uurija ise uuritavas valdkonnas ja ise tunnetanud samalaadseid protsesse, seda enam ta oskab neid kogemusi kasutada võrdlusalusena, mis võib aidata luua asjakohaseid kontseptsioone ning märgata nende sisulisi seoseid (Orland-Barak 2002). Suuliste narratiivide kogumisel on oluline meenutamise kontekst. Meenutamine ei ole lihtne ja on palju erinevaid põhjusi, miks inimene midagi tahab (või ei taha) meenutada. Mõni lugu võib jääda kättesaamatuks, kui uurija ei ole konteksti osa (Errante 2000).

Peale selle, et uurijat juhib tema isiklik maailmavaade, on uurija alati juhitud ka oma teoreetilisest teadmisest. Uurija vaatab asju alati läbi omaenda prillide ja võib olla lausa pime mõnede omaenese uurimuse aspektide suhtes (Erkkilä, Mäkelä 2002: 53).

Uurijat mõjutab ka intervjuuprotsess ja intervjueeritava jutustus. Biograafilisele uurimistööle on omane lähedus teise inimese eluga: elu lugu, mida me interpreteerime, suunab meie elu (Erkkilä, Mäkelä 2002).

Intervjuude läbiviimise protsess mõjutas mind kui uurijat ja koolitajat, kasvatades tolerantsust ja avardades silmaringi. Tunnistan, et mul olid intervjuusid tegema hakates teatud eelarvamused mõne valdkonna koolitajate ja mõnede diskursuste suhtes (koolitus kui äri ja/või meelelahutus). Ilmselt olid mul selged ettekujutused ka formaalhariduses õppimise tähtsuse kohta – ma ei pidanud tähtsaks oma kogemuses õppimist ega mitteformaalset õppimist. Intervjuude ning materjali analüüsi käigus kogesin mõlema seisukoha piiratust.

Väga palju tegelesin intervjuude läbiviimise ja tõlgendamise ajal iseenda kui koolitaja tegevuse ja arusaamade mõtestamisega. Kirjutasin oma narratiivi, valisin fotod küsimustele vastuseks ning rääkisin fotode kommentaarid linti, kirjutasin vastused lindilt maha ja analüüsisin neid.

Samuti püüdsin võimalikult palju teadvustada oma rolli uurimisprotsessis. Pidasin uurijapäevikut, märkisin sinna üles tähelepanekud, mis tekkisid intervjuude kuulamisel ja lindilt kirjutamisel, samuti uurimisprotsessi käigus tekkinud mõtted, ideed, kahtlused ja tunded. Uurimistöö käigus õppisin palju nii uurijana kui ka õppejõu ja koolitajana.

Uurimisprotsess mõjutas samuti uurimistöös osalenud koolitajaid. Temaatilised elulоolised intervjuud ja fotointervjuud võimaldasid intervjueeritavatel tõlgendada ja reflekteerida oma tegevust koolitajana ning oma isiklikku õpetamisteooriat. Mi uurimistöös osalenud koolitajat tõid esile, et see oli neile esmakordne kogemus mõte tada oma tegevust koolitajana. Uurimistöös osalejad tunnistasid just fotointervjuu mõju: n-ö koduseks ülesandeks olnud kujundlike tõlgenduste loomine ja sobiva fotode otsimine vastuseks esitatud küsimustele pani neid sügavamalt oma arusaama ja tõekspidamiste üle mõtlema.

Uurimuse asjakohasuse ja usaldusväärsuse kriteeriumid

Uurimuse asjakohasuse ja usaldusväärsuse tagamiseks kasutasin triangulatsioo kombineerisin nii materjali kogumise (temaatiline elulooline intervjuu ja fo intervjuu) kui kogutud materjali analüüsimise meetodeid (elulugude terviklik analüü temaatiline analüüs, diskursuse analüüs jne).

Uurimuse usaldusväärsust toetas pilootuurimuse läbiviimine, mille käigus katseta uurimismeetodeid ja kontrollisin iseenda kui uurija sobivust nende meeto kasutajana ja andmete tõlgendajana.

Uurimuse usaldusväärsuse saavutamiseks kirjeldasin põhjalikult uurimisprotsessi kulgu ja avasin suhted intervjueeritud koolitajatega, oma mõtted ja kahtlused protsessi käigus. Subjektiivsuse vähendamiseks analüüsisin uurijapäevikus oma tegevust ja arusaamu nii intervjuude läbiviimisel kui materjali analüüsimisel. Võtsin arvesse kvalitatiivsete uurimis- ja analüüsimeetodite spetsiifikat ning teadvustatud tegevusega püüdsin korvata kvalitatiivse uurimistöö võimalikku subjektiivsust.

Informeerisin intervjueeritavaid koolitajaid enne intervjuu algust sellest, et kasutan materjali ainult uurimistöö eesmärgil ning tagan intervjueeritavate anonüümsuse.

Uurimuse usaldusväärsuse tagamisele aitab kaasa asjaolu, et viisin kõik intervjuud läbi ise, samuti analüüsisin ise kogu materjali. Selle tulemusena on kõik intervjuud läbi viidud ja analüüsitud ühtsetest printsiipidest lähtuvalt. Samas olen subjektiivsuse vähendamiseks ja usaldusväärsuse saavutamiseks palunud olulisemaid intervjuusid tõlgendada ka teistel uurijatel. See on toimunud nii individuaalselt kui ka rühma-aruteludes. Teised uurijad on märganud ja toonud välja lisanüansse, kuid tõlgenduste põhiolemuses lahknevusi ei olnud.

Tulemuste esitamisel toon näideteks autentseid tsitaate läbiviidud intervjuudest, mis annavad uurimistöö lugejatele võimaluse kaasa mõelda minu tõlgendustega ning veenduda nende sobivuses ja teoreetilises põhjendatuses.

5. TÄISKASVANUKOOLITAJAKS KUJUNEMISE TEEKONNAD

Intervjuude analüüsi tulemusena võib välja tuua intervjueeritud koolitajatele iseloomulikke koolitajaks kujunemise ja koolitusvaldkonna leidmise teekondi, koolitaja identiteedi kujunemise ja koolitamise õppimise mustreid.

5.1. TÄISKASVANUKOOLITAJAKS KUJUNEMISE KONTEKST

Intervjueeritud koolitajate lugudest on näha, et nende koolitajaks kujunemise oluliseks kontekstiks on 1990. aastatel toimunud Eesti taasiseseisvumine ning sellega kaasnenud muutused poliitilises, majanduslikus ja sotsiaalses elus.

Oma raha kasutuselevõtt, eraettevõtete tekkimine, välisosalusega ettevõtted, muutused seadustes, tehnika areng ja rahvusvaheline koostöö tekitasid uusi olukordi, mis tõid kaasa muutusi inimeste senises elukorralduses ning tõukasid neid tegema uusi valikuid.

Turumajanduse tulekuga kogesid inimesed, et töökoht pole midagi kindlat, tõusid kulud ja hinnad ning sissetulekute erinevus kasvas tohutu kiirusega (Unt 2005). Töökoha või elukutse vahetamine muutus loomulikuks nähtuseks (Titma 2002) ning seetõttu ei tundunud ka intervjueeritud koolitajatele oma senisest tööst loobumine ning koolitusvaldkonna valimine väga ebahariliku või tavatuna. Oluline ei olnud enam mitte kollektiivne tegevus, vaid individuaalne ettevõtlikkus; muutustega tuleb kohaneda ise endale sihte ja plaane seades ning riskides (Titma 2002).

Mitmed uurijad toovad välja, et 1960. aastate keskpaigas sündinud nn võitjate põlvkond oli Eesti taasiseseisvumise ajal parimas elueas, oma töötee alguses ning seega ka turuühiskonnas tekkinud uute võimaluste avardaja ja kasutaja (Titma 2002). Kui vaadata uurimistöös osalenud koolitajate sünniaastaid, siis võib näha, et üsna võrdselt on nende hulgas erinevate sõjajärgsete põlvkondade esindajaid, ning ei ole võimalik teha mingeid üldistusi selle kohta, et põlvkondlik kuuluvus oleks koolitajaks saamisel või koolitajana tegutsemisel olnud olulise tähendusega.

Intervjueeritud koolitajad on kõrghariduse omandanud 1970., 1980. ja 1990. aastatel. Mitmed koolituse juurde jõudnud inimesed lõpetasid kõrgkooli juba üheksakümnendatel, muutuste ajal; neile võis selguda, et õpitud eriala või selle sisu on kaotanud oma tähenduse, ja tööle tuli asuda hoopis teises valdkonnas.

Kui me mäletame seda aega, siis see tegelikult oli üsna kurb aeg, kus rubla oli ju lahkunud ja kroon oli tulemas ja ega muusikutel see perspektiiv oli üsna manne (Marko)

Mõned erialad olid nõukogude ajal n-ö oma ajast ees (juhtimispsühholoogia, suhtlemispsühholoogia). Neid õppinud inimesed said oma teadmisi ja oskusi hakata täies ulatuses ja sihipäraselt rakendama alles taasiseseisvunud Eestis ning omandatud eriala lõi avarad võimalused ka koolitusega tegelemiseks.

Muutustega kaasnev ebakindlus, sh ka majanduslik ebakindlus, tekitas tunde, et tuleb kinni haarata igast võimalusest. Üheksakümnendate algul katsus igaüks lisatööotsi leida, et paremat äraelamist kindlustada (Unt 2005). Sageli töötati mitmel ametikohal ning võeti vastu ka pakkumised proovida koolitajana.

Ma arvan, et see oli mul see aeg, kus (.) kus ma ei osanud ühegi asja peale ei öelda. Võibolla kui mind praegu palutaks sellisesse kohta ja tegema midagi sellist, mida ma ei valda, siis ma ilmselt hetkegi mõtlemata loobuksin, sest milleks ma peaksin ...(Tiit)

Muutused majanduses tõid kaasa nii mõnegi ettevõtte tegevuse lõppemise või organisatsiooni reorganiseerimise, mis võis tähendada senise töö kaotamist ning omakorda lõpuks viia koolitamise juurde. Võimalusi koolitajana tegutsemiseks võisid anda ka Eesti vabariigis loodud uued struktuurid (Kaitseliit) või populaarseks muutunud koolitusvaldkonnad (juhtimine, meeskonnatöö, müük).

Koolitusvaldkonna kujunemist võisid mõjutada muutused seadustes, millega teatud erialadel esitatakse kvalifikatsiooninõuded, mis eeldavad täiendavat koolitamist.

Pereõdedele tuli määrusega nõue, keegi ei koolitanud, sellepärast ma hakkasingi pereõdesid koolitama. (Tiina)

1990. aastatel toimunud muutused Eesti ühiskonnas mõjutasid ka täiskasvanuhariduse suundumusi: arenes rahvusvaheline koostöö täiskasvanuhariduse valdkonnas, kasvas mitteriiklike koolitusorganisatsioonide osakaal ning laienesid täiskasvanute õppimisvõimalused (Jõgi 2004). Eestisse jõudsid mitmesugused väliskoolitusprojektid, tekkisid tihedad kontaktid Taani, Rootsi ja Soome täiskasvanukoolitajatega, mitmed haridusprojekte tuli ka USAst. Mitmed intervjueeritud koolitajad olid projektidesse kaasatud ning väliskoolitajate Eestist lahkumise järel jätkasid nad juba iseseisvat koolitajategevust.

Koostööprojektid väliskoolitajatega tõid vastavasse valdkonda euroopalikku ja humanistlikku mõtlemist, teistsuguseid hoiakuid ja arusaamu. Väliskoolitajatelt õpiti uusi erialaseid teadmisi ja oskusi, tunnetati senisest erinevat mõtteviisi oma erialal, ent kogeti ka hoopis teistsugust õpetamisviisi – õpetaja- ja ainekeskse lähenemise asemel toimusid kursused õppija- ja õppimiskeskses paradigmas.

Piirid läksid lahti ja hakkas selline uus õendusalane inf sisse jõudma. Igasugused põnevad õendusalased teooriad. (Tiina)

1990. aastatel toimunud muutused lõid avaraid võimalusi minna välismaale õppima või tööle ning Eestisse tagasi tulnuna hakati saadud teadmisi või kogemusi rakendama koolitustegevuses.

Aga siis, kui nüüd see Eesti vabariik tuli, siis sain ma Ameerikasse õppima minna. (Hilja)

Muutumise perioodile omane mõttelaad, tolleaegses Eesti ühiskonnas levinud väärtushinnangud võisid omakorda mõjutada intervjueeritava valikuvõimalusi ja juhtida teda koolitajaks saamise poole.

Ja siis ma saabusin jälle tööturule, aga erinevas situatsioonis, et vanus oli juba selline, et hakkas määrama tööotsimise võimalusi ja ma ei leidnud tööd. Oli tekkinud selline periood meil Eesti vabariigis, kus arvati, et ainult noored on tegijad ja vanad on kinni vanades asjades. (Rita)

Uurimistöös osalejate intervjuudest oli näha, et nende valikud ja pöördumine koolitamise juurde on seotud muutustega Eesti ühiskonnas ja täiskasvanuhariduses. Muutused majanduskeskkonnas, sotsiaalsetes suhetes ja mõtteviisis lõid tingimused, milles inimestel tekkis võimalus valida koolitajategevus.

5.2. KOOLITUSVALDKONNA LEIDMINE

Elukäigu peegeldumist koolitajate narratiivides vaatlen kahest vaatenurgast:
- elukäigu kirjeldus koolitusvaldkonna leidmise aspektist,
- koolitajaks saamise tõlgendus koolitaja poolt.

Intervjueeritute jutustused oma elukäigust võimaldavad välja tuua elatud el põhijooned: koolitajate kirjeldused õppimise, töö ja enesetäienduse sündmustes peegeldavad erinevaid teekondi, kuidas inimesed on jõudnud koolitamise juurd Aluseks olen võtnud biograafilistes intervjuudes jutustatud sündmused, intervjueeritu jutustusi võrdlesin ka teistest allikatest kättesaadavate elulooliste andmetega.

Kui inimene tahab saada koolitajaks, siis peab tal olema teema või ainevaldkon mida ta õpetab. Koolituse sisu ja oma teema leidmise viis oli üks korrastavaid tel intervjueeritud koolitajate kujunemisteede konstrueerimisel ja kõrvutamisel. Kõig pealt konstrueerisin iga intervjueeritud koolitaja individuaalse teekonna ning ne kõrvutades ja üldistades sain välja tuua neli põhilist teekonda. Järgnevalt toon esi neljale põhiteekonnale iseloomulikud jooned. Välja toodud teekonnad ei hõl koolitamisalaste teadmiste ja oskuste kujunemist. Joonistel on näitena kujutat skemaatiliselt ühe sellise põhiteekonna läbinud täiskasvanukoolitaja teekond.

1. **Koolitusvaldkond kujuneb kõrgkoolis õpitud eriala ja erialase töö põhj (joonis 5).**

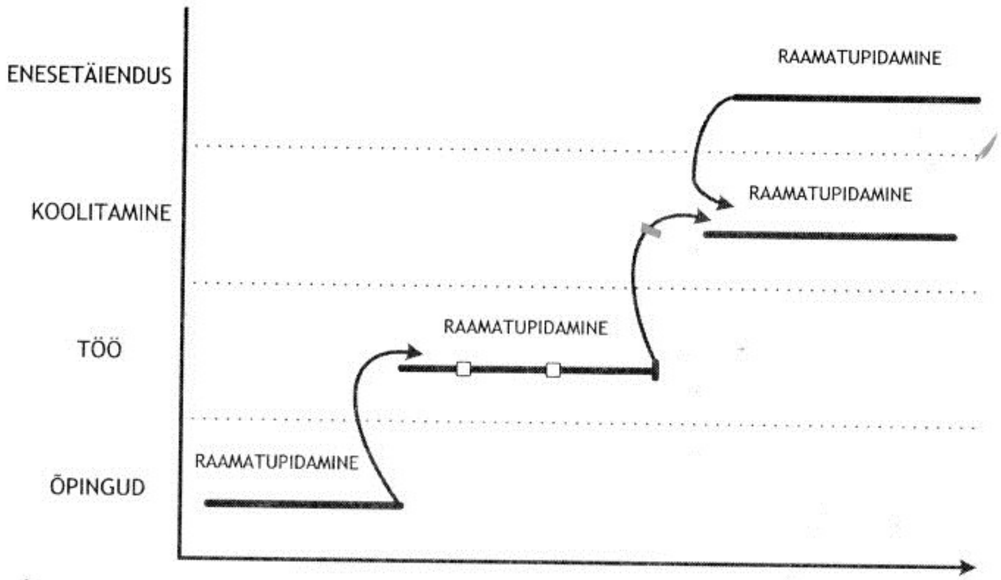
(Hilja, Tiina, Evelin, Peeter, Angela, Sirle, Rita, Alla, Juta)

Koolitajaks kujunemise selline teekond tundub igati loogiline ja loomulik: koolit on kõrgkoolis omandanud teoreetilised teadmised teatud valdkonnas (meditsi psühholoogia, raamatupidamine jms) ning oma erialal töötades kogunud kogemu mida koolitajana jagada.

Koolitamise juurde pöördumist võis mõjutada mõni erialaga seotud täiendav koolitus, millel osaleti kas juba kõrgkoolis õppimise ajal või hiljem oma erialal töötades. Sellist koolitust (suhtlemiskoolitus, nõustaja väljaõpe vms) kirjeldatakse sageli kui mingist aspektist eriliselt tähendusrikast. Koolitamise juurde jõudmisele võis aidata kaasa kõrgkooli lõpetamisel koostatud diplomi- või bakalaureusetöö – uurimistööd tehes kujunes inimesest teatud kitsama valdkonna spetsialist, ta omandas spetsiifilise teadmise, mida teistega jagada.

Koolitamine võib esialgu olla lisategevus põhitöö kõrvalt, mis kasvab aja jooksul üle põhitegevuseks. Samuti võib aja jooksul muutuda koolitamisvaldkond: seoses töökogemusega või täiendavate õpingutega lisandub uusi teemasid ja uusi vaatenurki.

TEEKOND 1



Joonis 5. Koolitusvaldkonna kujunemine õpingute ja töökogemuse põhjal

Selle teekonna läbinute hulgas on mõned inimesed, kes olude sunnil või oma otsuse põhjal asuvad pärast keskkooli lõpetamist kohe tööle ning tegutsevad väga erinevatel ametikohtadel (lüpsja-karjatalitaja, baaridaam, müüja, teller, masinkuduja jne). Mingil eluperioodil asuvad nad taas õppima, omandavad kõrghariduse ja magistrikraadi ning seejärel asuvad koolitama kõrgkoolis õpitud valdkonnas. Kuigi eelnev töötamine ei näi seostuvat järgneva koolitamisega, on see arvatavasti andnud elukogemust, mille kaudu tõlgendatakse järgnevaid kogemusi.

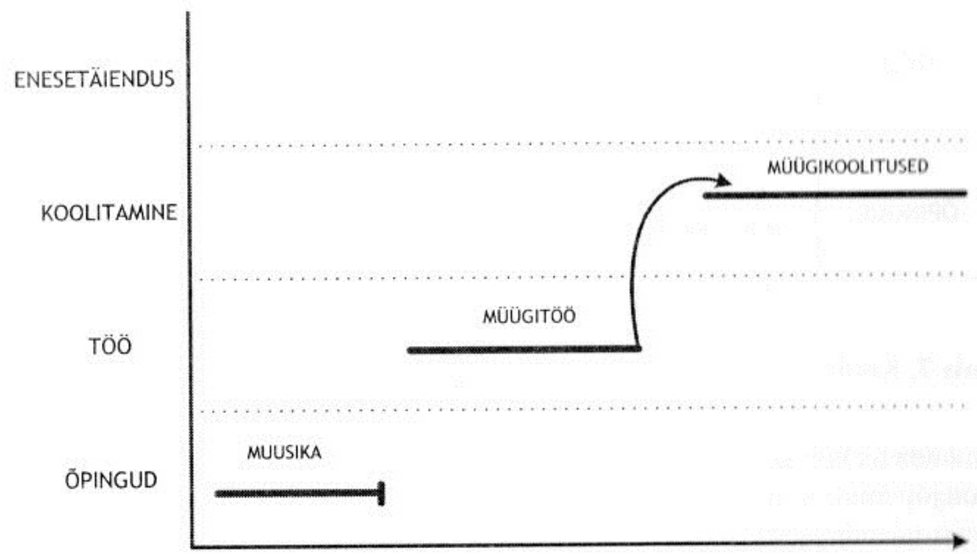
Esimese teekonna üldine sujuvus on näiline – tegelikult on nendes elatud elu kirjeldustes esile toodud küllalt palju katkestusi: on vahetatud töö- ja elukohti, eriala raames on töötatud erinevatel ametikohtadel, koolitamisega tegelemine võis katkestada töötamise põhitööl, sündmused isiklikus elus (lapse sünd, lahutus) võisid kaasa tuua muutusi tööelus jms.

2. Koolitusvaldkond kujuneb töökogemuse põhjal valdkonnas, mida po (kõrg)koolis või formaalhariduses õpitud (joonis 6).

(Virve, Marko, Karmen)

Selle kujunemisteekonna puhul on inimene õppinud ühte eriala, kuid tööle hakan hoopis teises valdkonnas ning koolitusteema (müük, sekretäritöö, teenindus) kasv välja praktilisest töökogemusest. Pööre on olnud küllalt järsk tööle asumise hetk üleminek koolitamise juurde näib sujuvam.

TEEKOND 2



Joonis 6. Koolitusvaldkonna kujunemine töökogemuse põhjal

Kõrgkoolis õpitud teoreetilist teadmist valdkonna kohta selle teekonna esindaja pole, edasi antakse praktilist kogemuslikku teadmist.

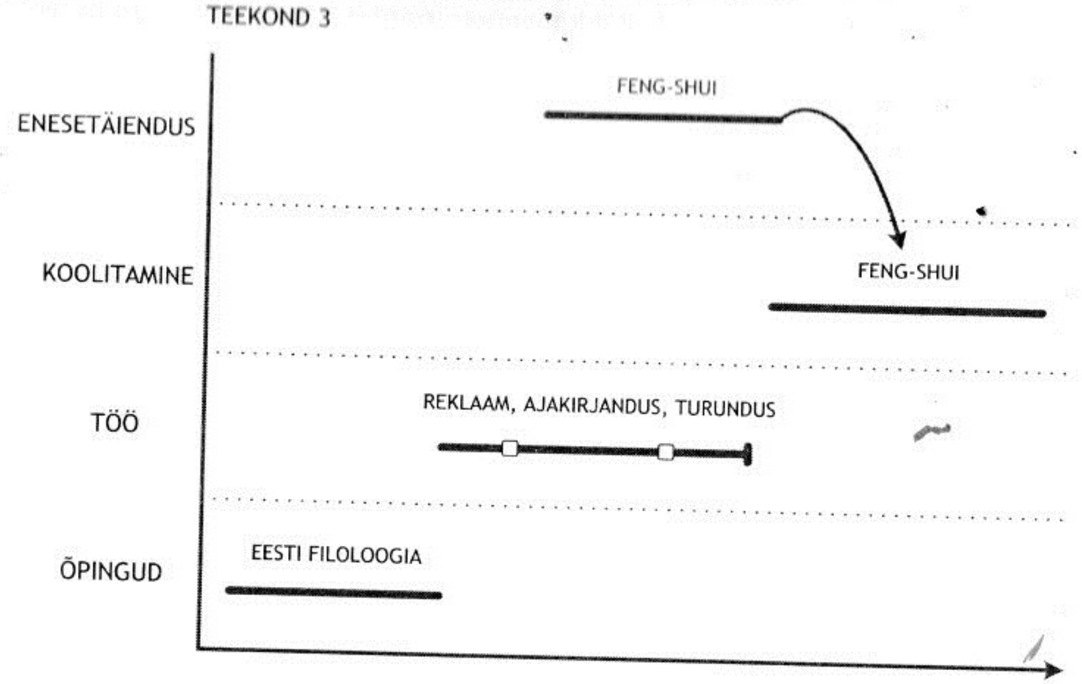
Põhimõtteliselt võib öelda, et mees metsast tuli, olles ise olnud hea müügimees, is väga hea müügimees, ja hakkas oma kompetentsi edasi andma. (Marko)

Samas annab isiklik töökogemus ning edukas toimetulek oma valdkonna praktiku teatud sisemise enesekindluse ka koolitajana.

3. Koolitusvaldkond kujuneb täienduskoolituse, huvialade või ühiskondli töö põhjal (joonis 7).

(Pia, Tiit, Viivika, Marta, Inga, Taimi, Tõnu)

Koolitusvaldkonna (lilleseade, seikluskoolitus, *feng shui*, projektikirjutamine, jul mine, meeskonnatöö) leidmine selle teekonna puhul on seotud täienduskoolituse huvialadega, see ei ole otseselt seotud varem õpitud erialaga, vaid enesetäiendu ühiskondliku tegevuse või harrastustega. Neil ei ole oma valdkonnas kõrgko omandatud teoreetilist teadmist, kuid on suur isiklik huvi valdkonna vastu.

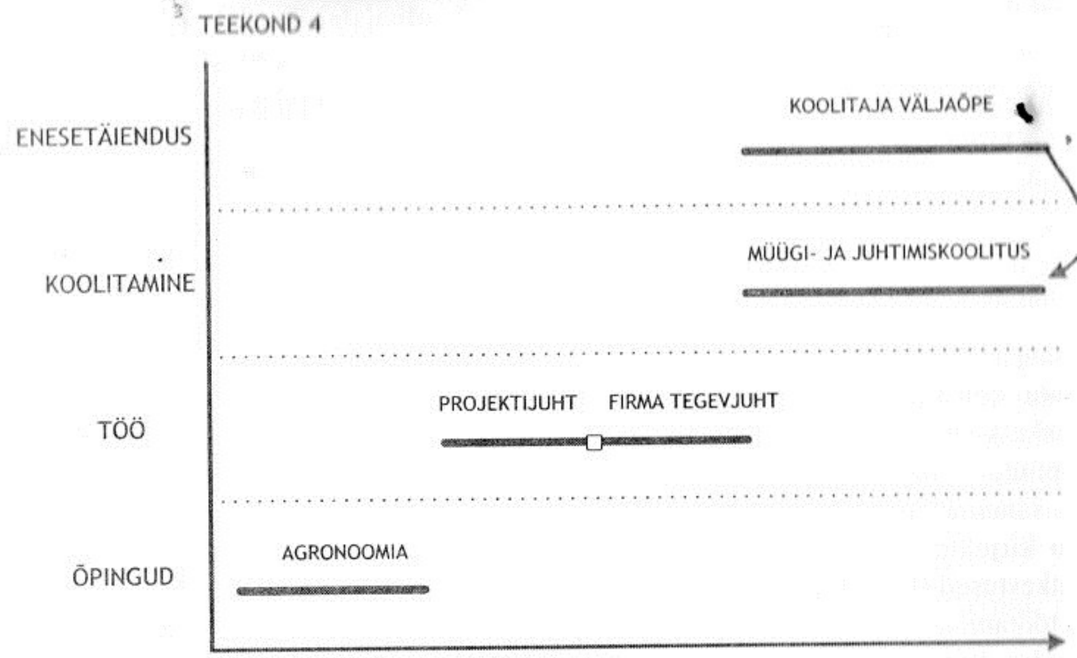


Joonis 7. Koolitusvaldkonna kujunemine huvialade põhjal

Kolmanda teekonna läbinute hulgas on ka naisi, kes on jäänud lastega koju enne, kui nad on jõudnud omandada erialase hariduse. Kui lapsed on saanud vanemaks, asutakse õppima täienduskoolituskursustel. Kursuste käigus või nende lõppedes leiavad nad endale nii töö- kui koolitusvaldkonna. Hiljem võivad omandada ka kõrghariduse, kuid koolitamist jätkavad (esialgu) pigem täienduskoolituses õpitud valdkonnas.

4. Koolitusvaldkonna kujunemisel pole nähtavat seost ei (kõrg)koolis õpitud eriala, senise töö ega harrastustega, ent samal ajal on seos kõigega (joonis 8).
(Artur, Mare, Priit, Ilmar)

Kui vaadelda ainult eluloo faktilist poolt, on need üsna raskesti mõistetavad valikud – inimestel on olemas õpitud eriala ja kindel töö, koolitajaks hakkamine ei paranda esialgu ei rahalist seisu ega positsiooni. Pööre, mis viib koolitamise juurde, on üsna järsk ja muutus tundub suur. Kui nad on teinud oma otsuse ja valinud koolitamise, siis tuleb neil õppida mõlemat, nii koolituse sisu kui koolitamist. Samas on aga kogu nende eelnev õppimine, elu- ja töökogemus loonud fooni, et inimene üldse hakkaks mõtlema koolitamise peale.



Joonis 8. Koolitusvaldkonna kujunemine uute väljakutsete alusel

Skeemide põhjal saab vaadelda teadmise kujunemist koolitatava valdkonna kohta. Professionaalse teadmise kujunemise aluseks on teoreetilised teadmised, praktilin oskusteave ning vaikiv teadmine (Eraut 1994). Esimese teekonna läbinud koolitajat professionaalne teadmine õpetatavas valdkonnas on kujunenud teoreetilise, praktilis ja vaikiva teadmise pinnal. Ülejäänud teekondade puhul võib oletada, et ülekaalus o praktilise tegevuse põhjal kujunenud teadmine, samuti võib olla üsna suur vaikiv teadmise osakaal.

Kui analüüsida, kuidas intervjueeritud koolitajad kirjeldavad oma esimese koolitus kogemust, siis esimese teekonna läbinud koolitajad toovad välja, et esimesel korral j neil materjali väga palju üle. See on nende puhul ka väga loomulik: teemat valdav põhjalikult, ent õpetamisoskusi veel ei ole.

Neljanda teekonna läbinud koolitajad meenutavad, et esimese koolituse põhiline hir oli, kas materjali jätkub, kas neil ikka on õppijatele midagi öelda. Üldjuhul on n selge koolitusmudel, millele õpetamisel toetuda, kuid sisulist kindlust alguses ei o

Kuna intervjueeritud koolitajad ise peavad väga oluliseks töökogemust koolitatav valdkonnas, siis tunnevad end juba esimestest koolitustest alates kindlamalt esime ja teise teekonna koolitajad ning neljandast teekonnast need, kes näevad seost on varasema töökogemuse ja koolitatava valdkonna vahel.

Samas võib jääda teatud juhtudel kahtlus, kas koolitajate ainealane ettevalmistus, mis põhineb ainult praktilistel töökogemustel ega sisalda kõrgkoolis omandatud teoreetilist teadmist, on piisav teiste täiskasvanutega töötamiseks.

Kuna koolitajate enda teekondades on sarnaseid jooni oma õppijate teekondadega – ka nende õppijad vahetavad elukutset, õpivad ümber või alustavad õppimist täiskasvanuna, siis võiks koolitajate isiklike elukogemuste reflekteerimine luua eeldusi oma õppijate kogemuste ja muutumisprotsessidega kaasnevate raskuste mõistmiseks ning õppijate toetamiseks nende mitmekesistel õppimise ja töötamise teekondadel.

Tänapäeval on õppimis- ja tööalased karjääriteekonnad unikaalsed ning on võimatu konstrueerida ideaalseid üldistavaid teekondi (Hall, Mirvis 1996). Kuigi täiskasvanukoolitajate teekondi analüüsides oli võimalik teatud tunnuste alusel (õpingute, töö ja täienduskoolituse valdkond ning nende muutumine) teha üldistusi, on lähemal vaatlusel iga teekond unikaalne ja isikupärane. Koolitajate elatud elu kirjeldused peegeldavad, et nende elukäikudele on omased pöördepunktid ja katkestused (Dominicé 2000; Mishler 1999), uute erialade omandamine ja õppimise ja töötamise vaheldumine (Alheit 1995a) ning muutustega toimetulekuks on oluline, kuidas inimene neid muutusi endale tõlgendab, mis tähenduse ta neile annab, kuivõrd ta suudab näha muutuse positiivset poolt ja tunnetab selle sobitumist oma elutervikusse.

5.3. KOOLITAJAKS SAAMISE TÕLGENDUS KOOLITAJA ENDA POOLT

Jutustatud lugude põhjal on võimalik välja tuua, milliseid tähendusi annavad koolitajad oma koolitajaks saamise teekonnale, kuidas nad tõlgendavad ja põhjendavad endale koolitajateele sattumist. Täiskasvanute koolitaja ei ole üldiselt amet, millest oleks lapsest saadik unistatud, ning enamasti ei ole ka perekondlikku järjepidevust; erandiks on Sirle, kelle ema on samuti koolitaja. Intervjuude käigus nimetavad mõned uurimistöös osalejad, et sugulaste või tuttavate hulgas on kooliõpetajaid, kuid see võib kaasa tuua ka otsuse *"kõike muud, ainult mitte õpetajaks" (Taimi).*

Kui ma kooli lõpetasin, siis võtsin vastu kaks otsust: kella pealt tööle ei lähe ja kedagi õpetama ei hakka. (Priit)

Mõned koolitajad siiski sõnastavad (Aira, Karmen, Marta), et õpetamine on nende kutsumus, et nad on lapsest saadik mänginud kooli, kuid see seostub pigem laste kui täiskasvanute õpetamisega. Täiskasvanute koolitamise valdkonna valimise põhjenduseks tuuakse esile üsna erinevaid selgitusi.

1. "Ma ei leidnud muud tööd."

(Rita, Marko, Mare, Marta)

Ettevõtte või organisatsiooni ümberstruktureerimise või pankroti tõttu lõpeb senine töö (äkki) ära ning tuleb otsida endale uus töö. Parema või sobivama töö puudumisel

hakatakse koolitama. Esialgu otsitakse endise või erialase tööga sarnast tööd, kuid midagi sobivat leidmata võetakse lõpuks vastu koolitajatöö.

Aga kuna nälg ikka tuli uksest-aknast sisse, siis üks lehekuulutus tuli, kus otsiti lektorit. (Rita)

Samas ei tähenda ka see n-ö pealesunnitud valik vähest pühendumist – kui otsus on tehtud, panustab Rita selle nimel, et olla väga hea koolitaja.

2. "Minu senine töö ammendab ennast."

(Priit, Jaak, Peeter, Ilmar, Artur, Karmen)

Intervjueeritavad on tüdinenud senisest tööst, tunnetavad väheseid arenguvõimalusi, rahulolematust senise töökoha uute juhtidega või uute suundumustega. Nad tahaks midagi uut leida ja ennast proovile panna, tahaksid uusi väljakutseid. Senine töö võib olla ka inimese ära kurnanud, tühjaks pigistanud, ta tunneb end läbipõlenuna ning otsib muutust.

Nendes tõlgendustes on selgesti näha, et nad võiksid teha ka teisi valikuid, ent koolitamises tundub olevat neile midagi ahvatlevat.

IT maailmas ots sai ümber ja ma leidsin, et ma tulen nüüd ära – keegi ei uskunud mind. Ega mul ei olnud ka pakkumist, siis ma hakkasin vaatama lihtsalt, see oli niisugune sportlik mõte, huvitav, kuidas nad teevad [koolitamist]. --- Sattus üks kena värbamiskuulutus ja kui ma juba läksin kohale, loomulikult ma pingutasin, aga see ei olnud minu jaoks elu küsimus.

Kui sa IT valdkonnast ära tulid, siis sul ei paistnud üldse veel koolitus ...?

Otsus oli enne kui koolitusvaldkond. Ma leidsin, et aitab.

Nii et oleks võinud tulla ka mõni teine valik?

Jah. See ei olnud selline kiire otsus, et mina nüüd tahan saada. Aga teistpidi, eks neid otsuseid ju tehakse mingi tausta, kogemuse, muu teadmise põhjal. Mitte ei ole tegemist juhuse, vaid võimaluse nägemise ja sellest kinnihakkamisega. Tõenäoliselt ikkagi midagi oli, mida sõnul seletada on raske. (Priit)

Esialgu võibki peamine tegutsemisajend olla soov ennast proovile panna või testida oma konkurentsivõimelisust tööjõuturul ning sellega ei kaasnegi reaalset kavatsust tõepoolest koolitajaks hakata.

Jaa, muidugi ma teadsin, et X koolitusfirma otsib, aga mina ei läinud kindla ideega või tohutu suure sooviga pääseda X koolitusfirmasse, sest noh, kui nüüd aus olla, see oli küll väike firma [kus ma töötasin], aga seal ma olin tegevjuht. X koolitusfirmas ma alustasin ikkagi nooremkonsultandina ja palgatingimustes oli isegi väike tagasiminek. (Artur)

Senise töö ammendumine ja koolitamise poole pöördumine võib olla ka järkjärguline protsess. Esialgu tehakse koolitusi põhitöö kõrvalt, ent siis koolituste maht kasvab ning hakkab tunduma, et koolitamine võiks olla sobivam ja sisukam valik. Koolitamine võib olla huvi pakkunud juba varem, ent olemasolevas töökohas on olulisi külgi, mille tõttu koolitajaks hakkamist lükatakse edasi. Lõpuks tunduvad inimesele mitmed asjaolud kokku langevat ning astutakse otsustav samm.

3. "Olen õppinud midagi uut, mida tahaks teistega jagada."

(Tiit, Viivika, Evelin, Ilmar, Taimi)

Intervjuudes toovad koolitajad välja, kuidas nad on oma tööalase tegevuse kaudu, täiendavate õpingute (magistriõpe) või harrastustega tegeldes õppinud midagi juurde, mida tahaks edasi õpetada või mida oleks oluline levitada. Nad märkavad, et nad on hakanud midagi oskama, mille kõige parem rakendus võiks olla koolitamine.

Hakkasid tekkima teemad, mis ennast huvitasid ja millest räägitud ei olnud – oleks tahtnud nagu inimestele edasi rääkida. (Evelin)

Samas nad võib-olla tajuvad ka mingit tühikut koolitusmaailmas, mingit koolitusvajadust, mida just nemad oma teadmiste ja oskustega võiksid täita.

Tihtilugu on uus teadmine või oskus tulnud väliskoolituste või ühisprojektide kaudu, mille üks eesmärk ongi välja õpetada inimesi, kes võiksid uut teadmist edasi anda.

4. "Mind märgatakse ja mulle tehakse ahvatlev pakkumine."

(Evelin, Lilian, Juta, Marta, Ester, Taimi)

Selle rühma esindajad toovad esile, et nad ise ei oleks iial tulnud selle peale, et koolitama hakata, vaid tõuke andis keegi teine inimene, kolleeg või koolitaja, kes märkas inimeses peituvaid eeldusi ning pakkus talle võimalust ennast koolitajana proovida.

Ma mõtlen, et issand, issand, kui verinooreke ma siis olin, ja siis ma vahest mõtlen ka selle oma elukäigu peale, et mul ei olnud ju mitte mingisugust õpetamiskogemust, absoluutselt mitte midagi. Lihtsalt tänu ühele inimesele, kes leidis, et minus on potentsiaali, ja nii ta saigi. Ma olen sellele inimesele ikka ilmlõpmata tänulik. (Marta)

Sellist pakkumist tõlgendatakse kui tunnustust ning selles nähakse ka usku inimese võimetesse, mis tekitab algul ühelt poolt ärevust (kas ma ikka olen nii hea, kui nad arvasid?) ja samas ka annab kindlust (küllap minus ikka on midagi).

5. "Ajtan oma organisatsiooni."

(Alla, Inga, Krista)

Intervjuudes toodi koolitama hakkamise impulsina esile ka töökoha vajadusi: töö juures oli vaja koolitusi teha, ent organisatsioonil ei olnud eriti raha, et koolitust väljast tellida, seepärast tuli hakata ise tegema.

6. "Isiklik elu vajab ümberkorraldamist."

(Virve, Tiina, Karmen)

Intervjueeritute isiklikus elus on pöördelised sündmused või tekivad sellised ol korrad (lahutus, kolimine, erihoolitsust vajav laps), mille tõttu tuleb teha oma el ümberkorraldusi, ning just koolitamine võimaldab sobivat töötamisviisi.

Virve laps vajab rohkem tähelepanu ning kui laps läheb kooli, peab Virve leidn sellise töökoha, et ta saaks lapsel koolis vastas käia – koolitamine võimaldab om aega vabamalt planeerida.

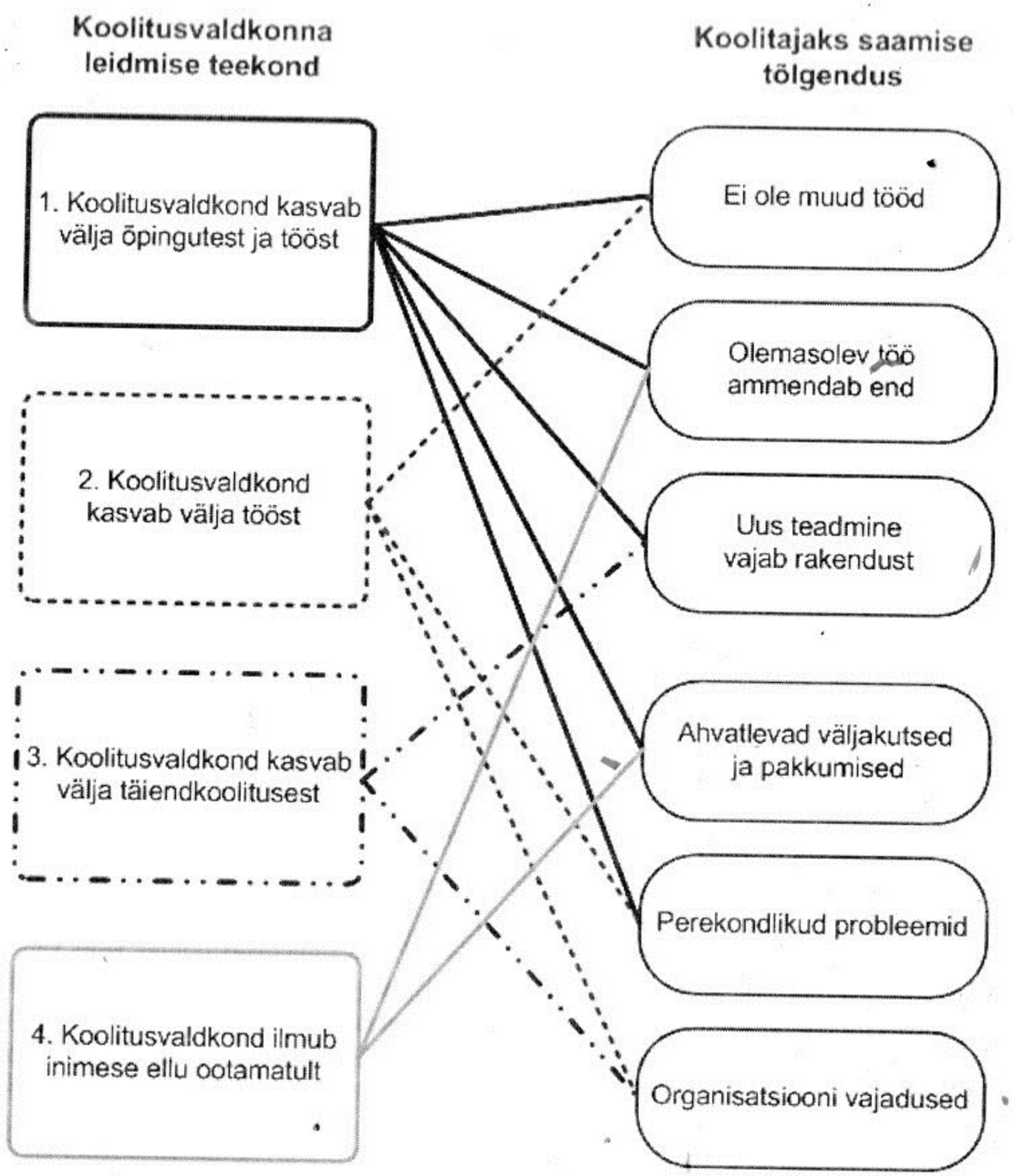
Miks nad mu võtsid, ma ei tea. Kuidas ma julgesin, ma ka ei tea. Ju ikkagi oli, et m alustasin lapsest, et see ikka näis mulle tööna, mida ma saan teha. (Virve)

Keerulised probleemid isiklikus elus võivad koolitajale anda ka uue koolitusteen (lapselapse haigus ajendas uusi raviviise uurima, mida hiljem teistele edasi õpetataks isiklik lahutus pani märkama, milliseid koolitusi võiks lahutatud inimesed vajada).

Ühe inimese jutustuses võib kombineeruda mitu selgitust, koolitamise valimiseks ole ainult üks põhjendus, vaid jutustaja leiab mitu asjaolu, miks ta enda arvates val koolitajategevuse.

Võrdlevalt skeemilt koolitajate teekondade ja koolitamise valiku põhjenduste seos vahel (joonis 9) on näha, et seoseid on kõigi teekondade ja kõigi põhjenduste vah Võib teha järelduse, et ükskõik, kuidas koolitamine inimese ellu tuleb ning kui kaug näib see tegevus olevat inimese varasematest tegevusvaldkondadest, igal juhul suud ta endale leida selgitusi valiku põhjendamiseks.

P. Alheit (1995b) toob oma uurimuse põhjal esile, et täiskasvanukoolitami valdkonna valikul on määravaks huvi asja enese vastu, mitte niivõrd soov karjä teha (Alheit 1995b). Praeguses uurimistöös osalenute jutustuste põhjal võib vä tuua, et määravaks on mitte niivõrd sügav huvi täiskasvanuhariduse vastu, kuivõ uudishimu, mida see valdkond ja professioon võiks endast kujutada, ning soov enn proovile panna. Klassikalise karjääri mõttes võib koolitamine olla pigem tagasimine



Joonis 9. Koolitusvaldkonna leidmise ja koolitajaks saamise tõlgenduse seosed

Analüüsinud koolitajate tõlgendusi katkestuste ja pöörete kohta oma tööalases tegevuses, võib öelda, et Eesti täiskasvanukoolitajate tõlgendusviis on sarnane E. G. Mishleri (1999) uurimistöös välja toodud tõlgendusviisiga. Muutusi (katkestused ja pöörded) tööalases tegevuses põhjendavad ja tõlgendavad koolitajad kooskõlas teiste sündmuste või kogemustega oma elus: lahutus, rahulolematus olemasoleva tööga, isiklikud suhted, elukoha muutus jms.

5.4. KOOLITAMISE SEOSED VARASEMA TEGEVUSEGA

Jutustades oma lugu, konstrueerivad koolitajad oma elu kui tervikut (Riessman 2002) ning terviku kujunemiseks vajavad nad, et leiaks seosed oma varasema elu ja koolitajaks olemise vahel. Tagasi vaadates leiavad intervjueeritud koolitajad juba enda varasemas tööalases tegevuses või suhetes kolleegide ja sõpradega õpetamise elemente.

Ja vot siis ma hakkasin tegelema siukse organiseerimistööga, mis on jälle lektoritöök – hiljem ma vaatasin – väga hea asi. Et ma nagu hakkasin seadusi inimestel konspekteerima niimoodi ja interpreteerima neid. Selgitasin, mida siin on mõelduc eks ole, miks seda tuleb nii teha ja niimoodi. Ja kogu aeg siis ütleme töötades, m vaatan tagantjärele, et ma olin sisuliselt ka õpetaja kogu aeg. (Rita)

Oma lugu jutustades toovad intervjueeritavad esile koolitajale omast tegutsemis oskusi ja isiksuseomadusi, mis on avaldunud juba varasemas töös.

Ja siis omastega suheldes seal intensiivravis selgus selline tõsiasi, et minul läk nendega ikka palju kauem. Kõigepealt ma selgitasin – seal ka mõnikord näitlik õppevahenditega ja mõnikord, noh, võtsin röntgenipildi, panin seina peale ja ütlesin et vaadake siin on nüüd niimoodi ja see on nii pahasti, nii pahasti. Kui inimesele tee selle asja näitlikumalt selgeks, siis ta saab ka paremini aru. Just nüüd viimasel suve 2004 üks haige omastest küsis, @ kas te olete kooliõpetaja või? @. (Hilja)

Iseendas tuuakse esile oma avatud olekut või teiste poolt tunnetatud valmisolek õpetada ja oma kogemusi jagada.

Aga siis, noh, õed julgesid küsima tulla ja sealsamas suitsunurgas, kus me nendeg kohtusime, tihtilugu läks diskussioon õppetööks üle. (Hilja)

Intervjueeritud koolitajad märkavad ja toovad esile oma varasemate töö- ja õppimi kogemuste mõjul kujunenud valmisolekut muutusteks – valmisolek koolitajat õppimiseks ja uue professionaalse identiteedi omandamiseks. Intervjueeritavad o õppinud olema paindlikud ning see väga suur paindlikkus on toonud nad töö juurd kus on väga vähe selgelt fikseeritud reegleid (Marsick, Watkins 1990). Intervjueeritu koolitajate lugudest ilmnes, et nad on elu jooksul pidanud töökohti vahetama, ümb õppima, otsast alustama ning nad tunnevad, et on tulnud sellega toime. Nad on k genud, et uues rollis võib alguses olla raske, et oskusi tuleb omandada iseseisva aga et nad saavad lõpuks hakkama. Selle kogemuse kannavad nad üle ka koolita identiteedi omandamisse: nad peavad loomulikuks, et ka koolitajana alustades alguses raske, et tuleb ise õppida ja vastu pidada, ning nad on kindlad, et tulev lõpuks toime. Järgnevad intervjuukatked ongi näited uute tööalaste rollide õppimi kohta koolitajate varasemas elus.

Jaja noh, see oli niivõrd õudne, see õppimine, keegi ei õpetanud mind ja ma pla kõike ise õppima, sest ega koolis ei õpetata siis tegelikku elu. Aga tööd oli vaja te

ja oli vaja teha korralikult ja tähtaegselt. Ja siis ma nägin hirmsasti vaeva. Selle tulemus oli, et ma hakkasin aru saama nendest asjadest. (Rita)

Nad on kogenud oma varasemas töös tõsiseid tagasilööke, millest nad on välja tulnud, võib-olla mõnikord isegi teadvustamata või analüüsimata, mis neil aitas välja tulla.

Esimene kolmveerand aastat, kui ma siis müügiesindajana tööl olin, olin ma täielik null. Tõeline jobu, sõna otseses mõttes, suure tähega. Ma ei suutnud absoluutselt müüa, sõna otseses mõttes null tulemust. Siis kusagil 94. aasta sügisest läks käsi lahti, ja biitisin siis kuni lõpuni välja circa 4 aasta vältel kõikide müügimeeste tulemusi. (Marko)

Nad on olnud julged uute väljakutsete vastuvõtjad ka oma varasemas töös (teinud ümberkorraldusi, osalenud projektides), hästi hakkama saanud ja tunnustust pälvinud.

Pärast pooleaastast töötamist hakati ministeeriumist minu poole pöörduma, et mul olid sellised novaatorlikud ettepanekud, mis olid ka reaalselt teostatud. (Rita)

Ka oma varasemaid õppimiskogemusi kirjeldades rõhutatakse iseseisvust ning järjekindlust ja otsustavust oma eesmärkide saavutamisel.

Täna just ma meenutasin ka seda, et aeg-ajalt tekkis selline moment, kus ma ei saanud aru. Matemaatika või füüsika või keemia jõudis sellisele tasandile, et ei saanud aru. Siis ma võtsin selle asja ette, üksinduses, ja näidete abil, tegin selle endale selgeks. Ma enne ei jätnud, kui olin selle selgeks teinud. (Taimi)

Varasemate õpingute sisus märgatakse samasuguseid elemente, nagu läheb vaja koolitajatöös. Artur on õppinud agronoomiat, koolitab müügi ja juhtimise teemadel ning toob esile olemusliku seose valdkondade vahel.

Põllumajandus eeldas tegelikult nendesamade majandusasjade läbikäimist. (Artur)

Kooskõlas teoreetiliste seisukohtadega (Ruohotie 1996) võib esile tuua, et valmisolekut muutuseks tööalases karjääris mõjutab enesehinnang (usk ja kindlus, et suudetakse teha edukas muutus); iseseisvus (võime teha otsustusi teistele inimestele toetumata); riskivalmidus (muutustega seotud riskimise valmidus); kontroll (usk endasse, et karjääri muutus on indiviidi asjatundlikkuse piirides).

Kokkuvõtlikult võib esile tuua, et oma varasemat elukäiku kirjeldades leiavad koolitajad sellest koolitamisega seostuvaid elemente ning toovad esile isiksuseomadusi, mis kinnitavad neile endale sobivust koolitajatööks ja veendumust, et nad saavad hakkama. Koolitajaks olemist selgitavad endale hõlpsasti need inimesed, kes näevad seoseid koolitamise ja oma varasema tegevuse (õppimise, töö, harrastuste) vahel; kes leiavad, et see sobitub tema isiksuse kui tervikuga; kes oskavad luua järjepidevust. Tegemist on puhtalt subjektiivse protsessiga – kuidas koolitajad ise on ennast suutnud veenda ja uue tegevusvaldkonna endale sobivaks mõelda.

Analüüsides täiskasvanukoolitajate tõlgendusi oma elulugudest, võib osutada sarnastele suundumustele, kui on teoreetilistes seisukohtades välja toodud. Kirjeldades oma teekonda koolitamise juurde, toovad intervjueeritud koolitajad esile seoseid ja kokkupuutepunkte erinevate eluetappide, erinevate rollide ja identiteetide vahel, s jõuda mõtestatud tervikliku looni (Riessman 2002). Rollide paljususe (Valk 2003) korra püütakse leida pigem rollide ühisjooni ja vastastikku täiendavaid aspekte. Koolitaja püüavad oma eluloo jutustuses tuua esile selgitused ja õigustused (MacLure 1993) oma valikutele ja otsustele.

Elulugu on filtreeritud läbi tänase minevikutajumise, s.t minevikus toimunud sünd muste pääsu elulukku määrab ka inimese praegune elu. Mida praegu rakendan, mi mu elus on praegu tähtis, selle algust mäletan minevikust (Reinvelt 2001). Selles tulenevalt võisid intervjueeritud täiskasvanukoolitajad, kes olevikus aktiivselt kooli tamisega tegelesid, kellele see oli tänane elu, mäletada ja esile tuua ka minevikus just koolitamisega seotud sündmusi ja seiku.

Kooskõlas eluloouurijate väljatoodud seisukohtadega (Antikainen 1998; Hatch Wiesniewski 1995; Goodson, Sikes 2001) ilmnes ka täiskasvanukoolitajate elulugud jutustustes taotlus tõlgendada oma elu terviklikult, sotsiaalses ja situatiivses kon tekstis.

Koolitajaks olemine on uskumatult palju suurendanud minu enesekindlust. [---] Ma ei arva, et ma olen väga enesekindel inimene, aga koolitussituatsioonis ma tõepoolest olen, mitte et ma näitlen enesekindlust, vaid ma olengi enesekindel. (Juta)

Meenutades keerulist elusituatsiooni (raske autoavarii ja selle tagajärgedest paranemine), millega intervjueeritud koolitaja on edukalt toime tulnud ja millest ta on inimesena palju õppinud, seostab jutustaja toimunud muutuse ka enda kui koolitaja arenguga. Talle tundub, et ta on vabanenud inimesena ning julgeb olla koolitajana autentne ja ehe.

Muutusin julgemaks, palju julgemaks. Julgesin eksponeerida ennast või julgesin vastu võtta väljakutseid, ja ma sain aru, et loota saab iseendale. (Aira)

Tundub, et Aira näites on muutumine inimesena (personaalne identiteet) ja muutumine koolitajana (sotsiaalne identiteet) tihedalt põimunud ning mõjutavad teineteist vastastikku.

Koolitajategevus kui huvitav (ja/või tasuv) lisategevus põhitöö kõrval

(Tiit, Sirle, Peeter, Jaak)

Koolitajategevuse rahalise aspekti esiletoomine seostub 1990. aastate keeruliste majandusoludega, kus oli oluline leida mitmeid teenimisvõimalusi, et tasakaalustada olukorra ebakindlust ja muutlikkust. Samas tundus intervjueeritavatele, et koolitamine oli teiste tegevusvaldkondadega võrreldes päris hästi tasustatud.

Sel ajal, 1988 – oli juba võimalik niimoodi täitsa korralikult teenida. Stipendiumist ei elanud ära ja siis ma tegin kogu aeg neid koolitusi. (Peeter)

Mulle isiklikult meeldib saada võimalikult väikse panusega võimalikult palju raha. (Marko)

Koolitamine kui prestiižne ja enesehinnangut tõstev tegevus

(Mare, Virve, Marta)

Koolitaja tundub olevat rohkem nagu õppejõud (Mare), mis tundub prestiižne elukutse olevat.

Ma mäletan, et ma jalgrattaga sõitsin laste kõrvalt. Ma mäletan seda, et ma lastele ütlesin, et ema läheb nüüd teistele tarkust jagama. (Marta)

Koolitajaroll on väga oluline neile naistele, kes on pikka aega olnud lastega kodus ja lähevad siis tööle. Sellega kaasneb eneseväärikuse tõus (ma oskan midagi ja olen midagi väärt).

Koolitamine kui missioon

(Jaak, Mare, Tiit, Karmen, Tiina)

Koolitajatele tundub, et nad valdavad teadmisi ja oskusi mingis valdkonnas, mida on vaja arendada, või peavad võimalikuks koolitamise kaudu maailma paremaks muuta.

Kui ma nüüd tunnetasin, et sellel valdkonnal on niivõrd maa söötis, teadmatus kog sellest fondipoliitikast, rahastamisprintsiipidest, taotlusvormidest, et (.) ta muutu ikka nagu misjonitööks, abistada inimesi. Ja ma ei ole mitte kunagi öelnud ära ühte koolitust seoses rahaga. (Tiit)

Koolitamine kui vaimset eneseteostust võimaldav tegevus

(Evelin, Marko, Rita, Pia)

Koolitamist peetakse loominguliseks ja vaheldusrikkaks tegevuseks, mis võimald eneseteostust ning ajendab ennast täiendama ja edasi õppima.

Koolitamine võimaldab vaheldust ja sisulist eneseteostust igapäevatöö rutiinis – i päev rasketele haigetele pühendunud meditsiiniõele loob koolitamine võimalu suhelda tervete ja samas ka oma eriala inimestega.

Intensiivravis on inimesed koomas, aparaadid undavad, patsiendiga eriti suhtlemist ole, mõne kolleegiga, kes tööl on. /---/ Pidevalt on hästi masendav, rasked haiged, s mõjub hästi mõnusalt, kui su ümber on terved ja kõnevõimelised inimesed. (Evelin

Ühine joon käesolevas uurimistöös esindatud koolitajatel oli see, et koolitami tähendas neile loomingulisust ja eneseteostust.

Need hästi välja müüa, hästi ette valmistada, pidevalt arendada, mõelda välja uu mõnes mõttes senitundmatuid ja senikasutamata nippe, eks ole, kuidas seda a atraktiivseks teha. Mõelda välja kogu aeg uut kontenti, eks ole, et need koolitus oleks kogu aeg uued. Genereerida välja täiesti kreisisid asju. (Marko)

Ma olengi tööd teinud niimoodi, et mul kogu aeg valmivad uued projektid pe (Rita)

Koolitamine kui kutsumus

(Marta, Juta, Jaak)

Täiskasvanukoolitajad on elu jooksul kogenud erinevaid elukutseid ning osa neist just koolitajana tegutsemises ära tundnud oma kutsumuse.

Mul on see mingisugune pedagoogijuurikas sees olemas. Mul on ausalt öelda praegu väga raske aeg. Läksin koolitama seekord nii vaevaliselt, ma ei tahtnud b peale minna, ma ei tahtnud asju kokku panna. Viimaseks minutiks kõik jätsin. Ja kui ma äkki kuskil umbes kahe tunni pärast avastasin, et @Marta, sa oled rõõmus oled õnnelik.@ Ma nagu süttin uuesti, kui ma tunnen, et ma saan neile midagi e anda. Kohe praegu kisub pisara silma. Ma tunnetan, et see on minu amet. (Mart

Koolitamise kaudu oma elu muude valdkondade mõtestamine

(Taimi, Virve, Juta)

Koolitamise õppimise käigus õpitakse teadmisi ja oskusi, mis aitavad korrastada elu tervikuna, suhteid abikaasa, laste ja kolleegidega.

Koolitaja peab olema sõbralik, lahke, heatahtlik, südamlik, ta peab nende inimeste jaoks, kes talle ruumi tulevad – ta peab nad vastu võtma, ta peab nad ära saatma. Ta peab olema nendele nagu perekonnaliige. (Karmen)

Koolitajakuvandiga seostub ka teatud väline pilt, ettekujutus koolitajale sobivaks peetavast rõivastusest ja välisest atraktiivsusest. Kooskõla välise normiga annab inimesele kindlust ja turvatunnet.

Rõivastus on kõige vähetähtsam asi võib-olla, aga ma mäletan, et kui ma olin algaja koolitaja, siis ma esimeseks koolitamiseks ostsingi endale kostüümi. Ma arvan, et esimesel aastal tundus hästi oluline olla kostüümis. Aga edaspidi ma olen olnud, nagu ma olen iga päev, ma ei pane endale mingit koolitaja-rõivastust selga. (Juta)

Mõned intervjueeritud naised avaldasid ka arvamust, et naiskoolitajatel on vanuse kasvades raskem olla koolitajana edukas – vananevad naised ei olevat koolitajana enam atraktiivsed. Esitatud mõte peegeldab nii välimuse kui sooga seotud mõtlemisstereotüüpe.

Mitmes intervjuus tõid koolitajad esile koolitaja või koolitusviisi, millega nad samastuda ei taha – oma mittemina koolitajana. Mitmed intervjueeritud koolitajad nimetasid, et nad ei taha olla niisugune koolitaja nagu Peep Vain, samas polnud nad ise Peep Vainu koolitustel käinudki. Võib öelda, et nad distantseerusid ühiskonnas kujunenud Vainu-kuvandist, Vainu-müüdist. Meedias kujundatud portreel on koolitajat kujutatud eduka müügimehena (artiklid ajakirjanduses, J. Kilmi ja A. Maimiku film "Müümise kunst"), mida paljud koolitajad tõenäoliselt ei jaga. Omamoodi paradoks on, et intervjuude läbiviimise ajal võimendati ühiskonnas ja meedias koolitajakujundit, millega intervjueeritud koolitajad ennast samastada ei tahtnud.

Aga noh, minule ei sobi selline show-koolitus nagu nüüd paar aastat tagasi seal selles Saku suurhallis – ma ei mäleta nüüd ta nime – see oli minu jaoks juba mingile usuüritusele sarnane show või ...(Tiit)

Mina ei ole nii avatud nagu Vain on, kes teeb, ma ei tea mis jaburusi. (Viivika)

Eitaval seisukohal võidakse olla ka mõne töövõtte suhtes, mille puhul tundub, et need on küll hetkel populaarsed ja hea koolituse tunnuseks, ent mida oma töövahendite hulka ei kavatseta mingil juhul võtta.

Meil on praegu hästi popp, et pioneerid tulevad kokku, on mingi selline üritus ja kuskilt on siis ära õpitud see, et nüüd seisame kõik püsti ja viskame kõik palli üksteisele ja siis ütleme oma nime. (Virve)

Enese tunnistamine koolitajaks ei tähenda veel, et inimene oleks valmis omaks võtma kõiki koolitamisega seotud norme ja väärtusi.

Täiskasvanukoolitajad rõhutavad oma intervjuudes, et koolituse läbiviimine on suur pingutus ja võtab palju energiat. Jääb mulje, et see tuleb neile teatava üllatusena ning et nende kujutluslikus (*fictive*) identiteedis (Sumara, Luce-Kapler 1996) ei

olnud koolitamise kui emotsionaalselt kurnava tegevuse aspekti. See lisandub tegelikku (*actual*) koolitajaidentiteeti praktilise tegevuse käigus. Koolitajategevuse energianõudlikkus ja pingelisus näib olevat ka koolitajate kogukonna sisemine "saladus" – koolitajatele tundub, et väljaspool kogukonda olevad inimesed ei oska kujutleda näiliselt kerges töös peituvat vaimset pingutust.

Vähemalt nii, nagu mina seda teen, on ta ikkagi jube raske töö. Ma tean situatsioone, kus ma pärast kahepäevast koolitust, kui inimesed on saalist läinud, aplausiga, püstiõnnelikud, ma istun laua taga ja tund aega ei suuda mitte midagi teha. Ja siis suudan oma asjad kokku korjata ja siis suudan koju minna. Mina panen üsna palju iseennast koolitusse sisse, energiat ja emotsiooni ja siis on see auk ka järel, kui oled energia sisse pannud. (Jaak)

Täiskasvanukoolitaja professioonis peituv vaimne ja emotsionaalne pingutus ei ole selline aspekt koolitamisest, millest intervjueeritud koolitajad end distantseeriksid – nad on koolitajaidentiteedi valmis omaks võtma koos selle aspektiga ning näivad isegi uhkust tundvat selle üle, et nemad on inimesed, kes sellise pingutusega toime tulevad.

Kes pingele ja suurele koormusele vastu ei pea, sellele koolitamine ei sobi, koolitajaelukutset ei maksa võtta. Tegelikult seda ei kujuta ette enamik inimesi, et kui seda täie hingega võtta, mis seal taga tegelikult on. See lühiajaline koormus võib olla ikka väga suur. (Priit)

Samas oli läbiviidud intervjuudest tunda ning intervjuudeks sobivat aega otsides näha väga tihedat töögraafikut, millest võib järeldada, et hoolimata koolitamise kurnava mõju teadvustamisest ei kaasne sellega alati teadlikku tegevust koolituste arvu piiramiseks. Küll on intervjueeritud koolitajatel olemas oma võtted energia taastamiseks ja läbipõlemise ennetamiseks (sportlikud harrastused, saun, refleksiivsed vestlused usaldusväärsete inimestega).

Personaalse identiteedi tähendus koolitaja professionaalses identiteedis

Identiteediväidetes (mina olen selline koolitaja) tõid koolitajad esile isiksuslikk jooni (personaalset identiteeti) ning osutasid just oma eripärale ja isikupärastel külgedele.

Oluliste joontena tulevad esile täiskasvanulikkus (küpsus, elukogemus), autentsu (ehedus, kooskõlalisus), tähelepanelikkus õppija suhtes, sihipärasus, loovus, avatu mängulisus, ahvatlemis- ja irriteerimisvalmidus. Toetumine karakteri tugevate külgedele ja teatud isiksuslikele omadustele (empaatia, paindlikkus, julgus, loovu spontaansus, otsusekindlus, pühendumus) (Korthagen, Vasalos 2005) aitab koolitaj püüelda ideaali poole.

Koolitaja ei tohiks karta olla omapärane. Ta võib olla täpselt nii, nagu ta on. See huvitav, et ma ise järjest vabamalt tunnen, et ma ei muretse sellepärast, et ma to just selliseid näiteid või räägin piinlikke seiku iseenda kohta, kui mulle tundub, need on olulised mingite arusaamade tekkimisel. (Juta)

Ma olen kaunis jonnakas – teen ikka omamoodi, kui õigemaks pean. (Tõnu)

Ma olen selline hästi pühendunud, ma arvan, ja seetõttu võib olla ka väga kurnatud mõnikord. (Sirle)

Identiteediväidetes toovad koolitajad esile iseenda eripära ja endale olulised rõhuasetused koolitusprotsessis.

Üldjuhul minu koolitus on üsna intensiivne, selline tihtipeale ka noa tera peal liikumine. Ärritad ja räägid ära, miks sa seda tegid. Kui inimene on pigem tagasihoidlik, siis tundub see talle ilmselgelt liiga intensiivne. Intensiivsus ei ole võib-olla see õige sõna, aga ma ei tahaks öelda ka agressiivne, või pealetükkiv, ma pigem väldin seda, aga selgelt üsna jõuline ja mõtlema lükkav. (Priit)

Ma arvan, et ma koolitajana märkan või vähemalt üritan, et märgata inimesi, suhteid, tähelepanuvajadust, kes üritab sõna saada. (Juta)

Koolitajad kirjeldavad end erinevat tüüpi koolituste läbiviijatena üsna erinevalt. Tiit kirjeldab ennast tavakoolituste puhul esineja/näitleja ja publiku suhete kaudu, draamapedagoogika koolitusel tõusevad esile hoopis teised küljed. Samalaadset erinevust märkab Krista enda juures loengupidajana ja suhtlemistreeningute tegijana.

Iseennast koolitajana kirjeldasid intervjueeritud ka lugude ja metafooride toel. Taimi kirjeldab end koolitajana Eeva ja Aadama müüdi kaudu: Eeva (koolitaja) ahvatleb Aadamaid (õppijaid) õunaga (põnev koolitus, uued teadmised) (pilt 1). Jutustatud loo kaudu tuleb esile mitu aspekti koolitajaidentiteedis: järjekindlus, tolerantsus (õppijate vastupanu aktsepteerimine), loovus, julgus ennast analüüsida, õppimisvalmidus, valmisolek inspireerida õppijaid.

See olen mina ise koolitajana. Kui ma selle pildi leidsin, ma kohe olin temast vaimustuses. Mul seostub see stseeniga Eedeni aiast. Eeva ja õun. Nüüd meil esmaspäeval oli jälle koolitus ja mingil hetkel me arutasime kaaskoolitajaga, kuidas meil läks. Ei läinud noh. Üldiselt läks väga huvitavalt, täiesti mitte nii, nagu me olime arvanud, et läheb. Ja siis ma sain aru, et ma jällegi olin ahvatlenud õunaga. Ahvatlenud õunaga, et tulge, võtke, proovige, väga hea, saate targemaks, saate teada, midagi niisugust, mida te varem ei teadnud. Aga Aadamad ei allunud ahvatlusele ja ütlesid, et ei ole vaja, et ükskord me juba õppisime, et hoia ise endale oma õun.

Aga sa pakud edasi?

Muidugi ma pakun edasi. Ma nüüd mõtlen, et mis ja kuidas siis nüüd läks ja mis tuleb edasi teha. Jah, ilmselt seondub see väga tugevalt minu enda õppimisega. Ju ma siis lähenesin neile vale õunaga, ju see siis ei olnud päris see õun, millega oleks pidanud neile lähenema. Ma ei osanud arvestada. Selge see, et tuleb vahetada õunu ja kõike muud. Muidugi, ma ei heida meelt, sest lõppude lõpuks Aadam ju ikkagi võttis selle õuna. Kui ta ei võta seda õuna, siis võtab ta mõne järgmise, mingi muu õuna. Ma selle koha pealt küll ei kavatse loobuda. See on minu enda protsess. Selge see, et minu koolitamise protsess on ka minu enda õppimise protsess. (Taimi)

Pilt 1. Koolitaja personaalne identiteet (fotomontaaž)

Seos erinevate rollide ja sotsiaalsete identiteetide vahel

Intervjueeritud koolitajate juures ei olnud küll märgata, et nende koolitajategevus varasem tegevus või elukutse oleks rollikonflikti tekitanud. Intervjueeritud koolitaj ei vastanda oma varasema tegevusega seotud identiteeti koolitajaidentiteedile. Pig tõstetakse esile kahte valdkonda ühendavad küljed ning erialase praktilise kogemu tähtsus koolitajale. Sageli on ka koolitusel osalejatele oluline, et koolitaja oleks o valdkonna esindaja.

Tunnustatakse, et õde ikka loeb. (Evelin)

Organisatsioonis sisekoolitusi tegevad koolitajad ei osutanud rollikonfliktile (k leegist saab koolitaja), ühel juhul toodi küll välja, et tõus karjääriredelil teki olukorra, kus koolitamine ei tundunud enam uue rolliga kokku sobivat.

Koolitajad tõid esile just seda, et nende varasema elukutse identiteet mõjutab nende koolitajaks olemist – erinevad sotsiaalsed identiteedid on tugevasti lõimun

Ma ei ütle, et ma käitun grupi juhendamisel justkui terapeut, aga mingi osa minust on tõenäoliselt selline terapeut, et ma jälgin väga, et ma oma tegutsemisega mitte mingil juhul ei tekitaks kahju. (Lilian)

Koolitajatega tehtud intervjuudest ilmneb, et koolitajaidentiteedi lisandumine sotsiaalsete identiteetide hulka pigem avardab minapilti ega too kaasa identiteedikonflikte. Koolitajategevuse valimine võib kaasa tuua kahtluse, et koolitajaks minnes kaotatakse professionaalne identiteet ja staatus oma eriala spetsialistina ning et koolitajategevus on tagasiminek oma professionaalsuses (Gleeson, Davies, Wheeler 2005). Vajadust säilitada kompetentsus oma eriala spetsialistina väljendasid ka intervjueeritud koolitajad. Erialast asjatundlikkust tõlgendati koolitajakompetentsuse ühe aspektina ning selle saavutamiseks kasutati mitmeid võimalusi (osalemine erialases praktikas, erialased täienduskoolitused).

6.3. ENESEHINNANG JA HINNANG ENDALE KUI KOOLITAJALE

Professionaalse identiteedi üks aspekte on hinnang enesele kui koolitajale (Kelchtermans 1993). Intervjueeritavad toovad meelsasti esile oma tugevaid külgi juba oma varasemas elus ja tegevuses (*Ma müüsin räigelt hästi – Marko; Ma arvan endiselt, et mul on üsna lahtine pea – Jaak*). Nad rõhutavad oma lugu jutustades, kuidas neile on tehtud ettepanekuid asuda uuele töökohale, sest just nendesuguseid inimesi on väga vaja, ning kuidas nad on alati hakkama saanud ja tunnustust pälvinud (*Mind on alati kutsutud, ma ei ole pidanud tööd otsima – Krista*). Neil on elu jooksul kogunenud mitmekesiseid töökogemusi, millega on kaasnenud edukogemused ning kasvav usk endasse kui inimesesse, kes tuleb toime. Inimesed, kes on valinud paindliku karjääri, annavad endale rohkem võimalusi saada kogemusi, sealhulgas edukogemusi, ning lõimida need oma isiklikku identiteeti (Ruohotie 1996), mis omakorda toetab terve identiteedi kujunemist. Samuti peavad intervjueeritud koolitajad oluliseks esile tuua oma õppimisvõimelisust, nad ei varja, et on pidanud pingutama, õppima ja ümber õppima, ning nad on veendunud, et on võimelised ka koolitajana väga heaks kujunema.

Kuna koolitajategevus on üldjuhul täiskasvanud inimese vabatahtlik valik, siis inimesed, kes on jäänud selle tegevuse juurde, on kogenud tunnustust, rahulolu, nad tajuvad, et tulevad selle tööga toime – vastasel juhul oleks nad tõenäoliselt juba ammu loobunud.

Mitte see, et mul ei ole arenguruumi, loomulikult on, aga mul ei ole kahtlusi olnud iseenda kui koolitaja koha pealt, selles ma olen justkui olnud veendunud. (Juta)

Koolitaja enesehinnangu kujunemist, hinnangut endale kui koolitajale mõjutab kindlasti tagasiside, mida nende koolitustele antakse. Enamasti saadakse seda õppijatelt, mõnel intervjueeritud koolitajatest oli võimalik seda saada ka superviisoritelt või kaaskoolitajatelt.

Esimesed koolitused läksid edukalt, öeldi, et pedagoogiliselt andekas – see oli üllatus aga jäin uskuma. (Inga)

Väga oluline tundub koolitajatele olevat õppijate tunnustuse tajumine, olgu see siis spontaanne tunnustusavaldus või kursuse lõpus kogutud tagasisides kajastunud arvamused. Ühelt poolt on tunnustav tagasiside oluline, et saada kinnitust oma oskamise kohta, teisalt on see muidugi vajalik, et koolitajana tööturul püsima jääda ning uusi pakkumisi saada. Kõige selgem tunnustus õppijatelt on koolitajatele see, kui nad tulevad sama koolitaja uutele koolitustele.

Nüüd lihtsalt, ma loodan, et see ei paista eputamisena, nüüd ma tean kindlalt, et tullakse õppima ka sellepärast, et teatakse, et Marta õpetab. (Marta)

Mingi aeg ma läksin nii edevaks, et ma taotlesin, et loeng lõppeks aplausiga. Nüüd ma olen sellest haigusest üle saanud – ta ei ole ikka päris teater, kus publik peab braavo hüüdma ja püsti tõusma. (Tiit)

See enesekindlus ja kõrge enesehinnang ei tähenda, et inimesed ei teadvustaks endale, et võib olla keerulisi situatsioone, enese proovilepanekuid, mis nõuavad suurema pingutust, lahenduste otsimist, kuid neil on olemas sisemine veendumus, et igal juhul nad leiavad toimiva lahenduse.

Raskemad on situatsioonid, kui 150 inimest on korraga kuulamas. See on nagu suhteliselt suur pinge, mis üles läheb, ja küsimus, kuidas ma hakkama saan. Mitte, kas ma hakkama saan, hakkama saan ma niikuinii, aga just esialgu teadmatus, kuidas. Kuidasmoodi õnnestub haarata lühikese aja jooksul kaasa kõik see 150 inimest. See tuleb üldiselt välja. (Jaak)

Kui koolitaja on saavutanud teatud enesekindluse, tal on olemas ettekujutus oma oskustest ja professionaalsusest, ta on saavutanud ka teatud positsiooni ja staatus koolitusorganisatsioonis, siis ei orienteeru ta enam otseselt õppijatelt saadava tagasisidele ning see võimaldab tal keskenduda koolituse eesmärkidele ja õppimisele, mitte enam õppijale meeldimisele. Muutus annab märku professionaalse tasemele jõudmisest.

Sel juhul võib koolitaja olla teadlik, et tema koolitusel on teatud eripära, mistõttu ei pruugi õppijatele meeldida; ta võib kasutada ülesandeid, mis ei tarvitse õppijatele meeldida, ent meeldimisest olulisemaks saab eesmärkide saavutamine. Ta teeb õppijatele vähem meeldivaid ülesandeid ikkagi, hoolimata sellest, et võib tulla vähem tagasiside, sest ta peab seda vajalikuks õppimiseesmärkide saavutamisel.

Mina olen viimastel aastatel spetsialiseerunud, me oma ringis räägime, n-ö raskete kursustele, milleks on näiteks planeerimine ja finantsjuhtimine. Planeerimine eriti, ei ole üldsegi mitte populaarne, ei ole atraktiivne. Sa pead hakkama oma numbr analüüsima, mis ei ole üleüldse kellelegi populaarne. Sa pead mingil hetkel sundima, aga siis, kui läbi närid, siis tuleb see plaks, et @ kuule tead, seal on p sees @. (Artur)

Vähempopulaarsed õppijatele on ka teoreetilisemad koolitused. Krista toob oma intervjuus esile, kuidas ta teadvustab endale, et õppijad võivad olla teoreetilise lähenemise suhtes tõrjuvad, ent kuidas ta sellest hoolimata pöörab tähelepanu teooriale, sest peab seda vajalikuks.

Koolitajate kõrge hinnang ei ole seotud ainult enesehinnanguga, vaid hõlmab täiskasvanute koolitamise taset üldisemalt.

Ma arvan, et see, mis me praegu teeme, on ikka igas mõttes maailmatasemel. Metoodika on maailmatasemel. Ma arvan, et kuna me oleme [rahvusvahelise] väljaõppe saanud ja saame ennast kogu aeg võrrelda ükskõik kellega ükskõik kus maailma otsas, siis ma tean, et me oleme maailmatasemel, ainult teeme seda eesti keeles. (Peeter)

Kiiresti muutuvate ja vahelduvate sotsiaalsete identiteetide sidumisel (Giddens 1991; Illeris 2003a) ja järjepidevuse loomisel elukäigu kui terviku kontekstis (MacLure 1993) tõlgendavad uurimistöös osalenud koolitajad personaalset identiteeti kui terviku ja järjepidevuse loomise ning hoidmise vahendit täiskasvanukoolitaja kui uue professionaalse identiteedi omaksvõtmise protsessis.

7. ÕPETAMISOSKUSTE ÕPPIMISE TÕLGENDUS KOOLITAJATE ARUSAAMADES

Professionaalseks tegutsemiseks koolitajana ei ole vajalik mitte ainult teema ja aine valdkonna tundmine, vaid ka koolitajaoskuste omandamine. Koolitajana tegutsema hakates võib koolitajatel puududa õpetamisalane teoreetiline teadmine. Olenevalt teekonnast, kuidas inimene koolitamise juurde jõudis, võivad tal olla laialdased teoreetilised teadmised ja praktilised kogemused oma erialal, kuid koolitamist tuleb alles õppima hakata. Sõltuvalt oma elu- ja töökäigust võib inimene koolitamist õppida erinevatest allikatest, tema õppimisvajadused ja -võimalused võivad olla väga erinevad. Samuti võib inimesel olla väga erinev ettekujutus sellest, mida ja kuidas ta võiks õppida, et temast saaks ta enda arvates hea koolitaja. Koolitamise õppimist juhib inimese ettekujutus täiskasvanukoolitaja professionaalsest identiteedist ja isiklikust õpetamisteooriast.

Paljude erialade puhul algab õppimine üksikute lihtsamate protseduuride, üksikute elementide õppimisest ja sooritamisest (Lave, Wenger 1991), aja jooksul õpitakse tegema keerulisemaid töid või teostatakse kogu protseduur tervikuna. Koolitaja peab kohe suutma läbi viia koolituse tervikuna – valdama koolitamistegevust kogu selle komplitseerituses ja komplekssuses.

Intervjueeritud koolitajate suhtumine koolitajaks õppimise võimalikkusesse on kahetine: väljendati nii veendumust, et koolitajaks olemine on kaasasündinud anne, kui ka arusaama, et heaks koolitajaks kujunemisel on vaja oskusi õppida ja harjutada. Koolitamise õppimise puhul kardetakse ka isikupära kadumist – koolitaja eripära peetakse oluliseks, et koolitusturul välja paista.

Muidugi oleks hea, kui ma oleks koolitamist õppind, aga teisest küljest äkitselt s hoopis seaks mulle mingid raamid. Võib-olla ma ei julgeks mingeid asju proovi või oleks mingites stampides. Hea on olnud sellise puhta lehena alustada, ma o mõnes mõttes püüdnud igasuguseid influentse vältida, mitte väga palju koolitus käia. (Marko)

Tundub, et esitades kahtlevaid väiteid koolitamise õppimise võimalikkuse kohta, kujutlevad intervjueeritud koolitajad ette formaalseid õppimis- ja õpetamissituatsioone, sest tegelikult õpivad ja on õppinud kõik intervjueeritavad, ent nad ei teadvusta endale kõiki oma informaalseid ja kogemuslikke õppimisi õppimisena.

Järgnevalt vaadeldakse uurimistöös osalenud koolitajate koolitajaks õppimist kolme aspektist: koolitajaks õppimise allikad, õppimisvaldkonnad ning koolitaja õppimise seosed professionaalse arenguga.

7.1. KOOLITAJAKS ÕPPIMISE ALLIKAD

Täiskasvanukoolitajate intervjuude abil kogutud andmestikku analüüsides võib välja tuua järgmised koolitajaks õppimise allikad:

- elukäik
- õpingud (kõrgkoolikogemus, täienduskoolituse kogemus)
- varasem töökogemus
- koolitajakoolitus
  - osalemine välisprojektides
  - koolitusfirmade väljaõpe – töökohas õppimine
  - täiskasvanute koolitamise või andragoogika õpingud
- tööl ja kogukonnas õppimine
  - teiste koolitustel osalemine
  - isiklik õpetamiskogemus
  - õppijad
  - kaaskoolitajad
- üldine kultuurikontekst

Elukäik

Väga oluliseks peavad koolitajad elukogemusi, silmaringi, täiskasvanuks olemise tunnet ning seda just õppijate mõistmiseks ja inimsuhetega toimetulekuks koolitusprotsessis. Samas võib elukogemus osutuda ebapiisavaks, sest elukogemuse pinnalt saab koolitaja märgata, tõlgendada ja kasutada ainult neid kogemusi, mis tal endal on. Tal ei ole vahendatud kogemusi (Jarvis 1998) ega avaramaid teoreetilisi üldistusi. Elukogemused ühtaegu annavad võimalusi ja samas osutuvad ka piiravaks.

Mina arvan, et see koolitajaks saamine on pigem teine valik, sest sul peab olema elukogemus taga. Mingisugune asi peab olema selge. (Priit)

Elukogemuse rakendatavus koolitamise õppimiseks sõltub sellest, kuivõrd koolitaja näeb seoseid oma elu kui terviku ja koolitamise vahel ning kuidas ta neid seoseid tõlgendab. Elukäik moodustab üldise tausta nii koolitamise õppimise kui arusaamade kujunemise protsessis.

Õpingud

Ettekujutust õpetamisest mõjutab tugevasti koolitaja varasem õppimiskogemus. Väga tugevaks mõjuriks peavad uurijad varasemat koolikogemust (Richardson 1996; Taylor 2003). Uurimistöös osalenud koolitajad sõnastasid oma intervjuudes oluliste koolitajaks õppimise allikatena õppimiskogemusi, mis neil on olnud ülikoolis või täienduskoolituses, mitte keskkooli ajal. Samuti nimetatakse eeskujudena pigem ülikooli õppejõude ja täiskasvanute koolitajaid kui kooliaegseid õpetajaid.

Õppijakogemuse ülekandmine õpetamissituatsiooni on koolitajale keerukas protsess. Õppijana ta üldjuhul ei tea, miks õpetaja/õppejõud/koolitaja midagi tegi. Ta mäletab heal juhul, mis ta selgeks sai, ent tõenäoliselt ei pööranud ta tähelepanu ei metoodikale ega õpikäsitustele. Metoodika ja taust tuleb nüüd ise välja või juurde mõelda.

Ma ise küll oskasin orienteeruda, aga ma ei olnud seda mitte kunagi õpetanud kellelegi. Pidin meelde tuletama seda, kuidas minule õpetati. Ma katsusin seda järgida, ja siis ma muidugi avastasin, et mul ei ole selliseid vahendeid, nagu oli seal õpetamisel. Siis pidi improviseerima hakkama, jälle pidi välja mõtlema, kuidas teha siis nii, et võimalikult parem tulemus tuleb. (Tõnu)

Oma õppimiskogemuse ülekandmine õpetamiskogemuseks toimub kogemusliku õppimise ja kogemuste reflekteerimise teel: katsetatakse õpetamisvõtteid, analüüsitakse protsessi ja katsetatakse uuesti.

Ma mäletan küll, et see esimene tund ma püüdsin jälgida seda, kuidas mind õpetati. Ma püüdsin selles võib-olla kramplikult kinni olla. Aga ma mäletan, et ma hakkasin üsna varsti tajuma, kuidas minu meelest parem on. (Marta)

Oma õppimiskogemusele toetuvad koolitajad ka selles aspektis, et nad eeldavad, et teistele meeldib õppida samamoodi, nagu neile endale on meeldinud õppida, ning nad lähtuvad koolitusprotsessi kavandades sellest eeldusest (Taylor 2003). Koolitajate intervjuudest ilmneb samuti, kuidas nad oma koolituste õpitegevusi kavandades lähtuvad oma õppimiseelistustest ja isiksuslikest omadustest.

Me paneme inimesed ise ennast seal natuke vaatlema ja tegutsema ja ... Lõpus me alati teeme võimlemist. Ma ütlen, ma olen ise nii temperamentne, ma ei saa istuda paigal, ma ei viitsi. Ma sellepärast püüan alati neid vigu, mis minuga on tehtud, mitte teha. (Viivika)

Me ei anna materjale. Sellepärast et kui on materjal ees, siis sa ei õpi mitte midagi. Sa pead selle kõik läbi kirjutama. Tuleb kirjutada, kirjutada ja kirjutada. On raske, võtame tempo maha, teeme muid asju. Aga kindlasti kirjutame. Mina ise olen suur kirjutaja. (Viivika)

Taylori (2003) sõnastatud kahtlus, et täiskasvanukoolitajad järgivad oma tegevuses enda koolikogemust ning kannavad edasi koolis omaks võetud õpetamismudeleid, käesoleva uurimistöö käigus kogutud intervjuude põhjal küll selget kinnitust ei leia. Põhiliselt mõtestasid intervjueeritud koolitajad ikkagi täiskasvanuna kogetud õppimiskogemusi ning põhjalikumalt olen neid käsitlenud kui kogukonnas õppimist.

Töökogemus

Töökogemus annab koolitajatele sisulist kindlust – on võimalik tuua näiteid ja luua seoseid. Praktilise töökogemuse taust võib olla lausa koolitusfirma printsiip, mille järgi koolitajaid valitakse. Järgnevas lõigus toob Jaak esile oma organisatsiooni printsiibi, millega ta ise koolitajana täielikult nõustub.

Inimesed, kes koolitajatena töötavad, peavad olema oma valdkonnas hästi hakkama saanud, varasemal ajal. Ja tõenäoliselt siis, kui nad hästi hakkama saavad, on neil ka piisavalt kogemusi, mida jagada. Isiklik kogemus teeb lihtsalt jutu väga usutavaks ja isiklikud näited loovad soovi koolitatavates proovida, vähemalt proovida ja järgida. (Jaak)

Isegi mõni periood elus, mis elamise hetkel tundus inimesele professionaalse arengu seisukohalt vähe andvat, võis hiljem koolitamise aspektist oluliseks osutuda.

Töötasin Tartus, ühe päeva nädalas sõitsin Tallinnasse tööle. Ma olin hästi rahul-olematu kogu selle aasta oma tegevusega. Mul oli vahepeal tunne, et ma ei ole aasta otsa mitte midagi teinud, kuhugi liikunud, ma ei ole erialas midagi saavutanud. Aga praegu ma saan kõike seda kasutada, see kõik tuleb uuesti üles. (Lilian)

Nii mõnigi intervjueeritavatest, kelle põhitööks oli kujunenud koolitamine, tõi välja, et ta otsis võimalusi koolitamise kõrval oma erialal praktiseerida, et olla kursis toimuvate protsessidega ning saada värsket infot igapäevasest praktikast. Samuti tunnetavad koolitajad, et kontakt praktikaga loob rohkem võimalusi arvestada õppijate õppimisvajadustega ning aitab koolitusi täpsemalt olulisele keskendada, mille tulemusena luuakse uusi kursusi, tehakse vanu ümber.

See oli mulle väga huvitav, sest võimaldas mul praktikaga rinda pista uuesti. Ma võtsin tellimused vastu ja siis mulle avanes niisugune pilt, millest mul ei olnud õrna aimugi. See tähendab, et ma sain aru, kuidas, mida on inimestele vaja tegelikult õpetada selleks, et nad oleks rahul tööga. Oleks rahul selle õpetatava ja kõigega. Hakkasin nägema, mida elu nõuab neilt [õppijatelt], milleks nad ei ole üldse valmis. Ja siis mul hakkasid tekkima niisugused projektid, et mida ma hakkan nendega tegema ja kuidas ma seda teen. (Rita)

Puudust tuntakse vahenditest, töövõtetest, kuidas kanda üks kogemus (töökogemus) teise situatsiooni (koolitamine). Seda protsessi tajutakse keerulisena, mida kinnitavad ka teoreetilised käsitlused (Säljö 2003).

Algselt see koolitajaks hakkamine on ikka koormav – sa pead õppima asju teistmoodi esitama. See, mida sa oled ise teinud aastaid, nüüd sa pead teistele rääkima. (Priit)

Teemat valdasin, ka intensiivravi tundsin päris hästi, aga üks asi on seda teada, teine asi neid teadmisi edasi anda. Ühel ajal mõelda ja teisel ajal rääkida ja õed istuvad niimoodi käed risti rinna peal ja vaatavad, @ noh, mis sa nüüd räägid @. (Evelin)

Töökogemus õpetatavas valdkonnas annab kindlust ja aitab koolitajal tunda end kompetentsena, samas ei pruugi töökogemuse ülekandmine õpetamissituatsiooni algajal koolitajal alati väga hõlpus olla.

Üks olulisi allikaid, mille põhjal kujundatakse ettekujutus koolitajategevusest, on oma varasemad elu-, töö- ja õppimiskogemused. Varasemate kogemuste kasutamiseks koolitustegevuses tuleb need üle kanda ühest kontekstist teise, ühest sotsiaalsest praktikast teise. Teadmiste ja oskuste ülekandmine ühest keskkonnast teise on komplitseeritud protsess, kuna tegevussüsteemid, mille osadeks toimingud on, toimivad erinevatest eeldustest lähtuvalt ja erineva loogika kohaselt (Säljö 2003). See tähendab, et kuigi koolitajad on suutnud töötajatena hästi rakendada teatud teadmisi ja oskusi või on omandanud neid õppijatena (ühes kontekstis, ühes tegevussüsteemis),

nõuab nende teadmiste, oskuste ja kogemuste ülekandmine koolitussituatsiooni ning edasiandmine koolitajana hoopis teistsugust lähenemist (see toimub teises kontekstis ja teises diskursuses).

Koolitajakoolitus

Ettevalmistust koolitamiseks võidakse saada mitmel teel. Tulevane koolitaja võib läbida kursuse mingi valdkonna õppimiseks või ettevalmistusperioodi koolitusorganisatsioonis, mille jooksul omandatakse nii kursuse sisu kui selle edasiõpetamise põhitõed. Selline väljaõpe keskendub ühe kursuse läbiviimisele – õpitakse ära konkreetse kursuse sisu ja sellesama kursuse õpetamise struktuur ja põhimeetodid.

Sellisest ühe kursuse väljaõppest erinevad täiskasvanute koolitamise kursused või andragoogikaõpingud, mis on laiemad, avaramad ja mille käigus tegeldakse täiskasvanute koolitamise üldiste printsiipidega, mitte ainult ühe konkreetse kursuse sisu või ülesehitusega.

a) Koolituskursus, mis ühtlasi annab ka koolitaja väljaõppe (kolm intervjueeritavat)

Koolitajad võivad jõuda täiskasvanute koolitamise juurde mõne välisprojekti kaudu, milles ühtaegu õpitakse uut sisu ning saadakse ka koolitaja väljaõpe. Selliste koolituste läbiviimine toetub kogemusliku õppe printsiipidele. Kõigepealt õpitakse ise sellel kursusel (kogemine), siis reflekteeritakse kursuse käigus kogetut ja seejärel õpitakse, kuidas sama koolitust teistele õpetada. Tehakse proovikoolitused, mida keegi väliskoolitajatest veel jälgib, analüüsib, annab tagasisidet. Edaspidi õpetatakse seda kursust just nii, nagu ise õpiti.

Sellise väljaõppe tugeva küljena tajuvad koolitajad kogemise, läbitegemise ja reflekteerimise võimalust, samuti tagasisidet oma esimestele sammudele. Kindlust annab algajale koolitajale selge mudeli olemasolu – mudel annab konkreetse toe, millest kinni hoida, tegevus on selgelt struktureeritud ja määratletud.

Sa õpid ise ja siis saad seda kõike edasi õpetada. Sa teed ise kogu selle protsessi läbi ja siis sa saad aru, kuidas kõik peab olema. Siis analüüsid ja jõuad mingisuguse tulemuseni. (Sirle)

Sellise väljaõppe puudusena toovad intervjueeritud koolitajad välja, et neile ei peetud vajalikuks anda põhjalikumat teoreetilist tausta ei õpetatava sisu ega läbiviimise metoodika kohta. Seetõttu ei ole neil selgust, millised teoreetilised põhjendused on sisu ja metoodika taga, miks just nii võiks olla mõistlik õpetada. Seetõttu tunnevad nad end ka õpetama asudes pisut ebakindalt.

P. Järvis toob esile, et *suutlikkus teha* erineb loogiliselt *teadmisest, kuidas* see kõik toimub. Inimene võib osata sõita jalgrattaga, kuid ei suuda aerodünaamika seisukohalt seletada, miks ta sadulas püsib (Jarvis 2004). Väljaõppe saanud koolitajatel on suutlikkus tegutseda, ent sageli puudub teadmine, millega sellist tegutsemisviisi selgitada või põhjendada.

Välisprojektide koolitajad lahkuvad enamasti projekti lõppedes Eestist ning siis sõltub juba igast koolitajast endast, kas ta hakkab hiljem teoreetilist tausta otsima või piirdub mudeli järgimisega.

Taanlastelt võtsime kursused üle ilma igasuguse teoreetilise baasita, alustasime matkimise teel, mida meiega tehti, seda tegime meie ka oma õpilastega. Et jumala pärast rajalt kõrvale ei kalduks. Ülikooliõpingute käigus olen hakanud asja avaramalt nägema, olen hakanud mõistma, miks üks või teine kursus on nii kokku pandud. Ilma teoreetilise aluseta anti kursus üle – see on olnud tõeline pähkel. (Inga)

Välisprojekti korraldusest, finantseerimistingimustest ja inimeste ettevõtlikkusest sõltub, kuivõrd on võimalik teha jätkukoolitusi, korraldada hilisemaid kohtumisi ja arutelusid ning kuivõrd säilivad ja jätkuvad kontaktid kursuse läbinutel omavahel ja väliskoolitajatega. Sellest omakorda sõltub, kuivõrd teadlikult hakkavad projektis osalenud koolitajad tähelepanu pöörama teoreetilisele taustale, oma arengule ja edasisele refleksioonile.

Samas kirjeldatakse neid koolitusi sageli kui transformatiivseid, kui mõtteviisi ja arusaamu muutvaid. Ilmselt on sellel mitu põhjust. Ühelt poolt langevad need kursused aega, kui toimuvadki paradigmaatilised muutused Eesti elus ja hariduslikes arusaamades – need koolitused ongi tolles ajas uue, õppijakeskse, humanistliku ja kogemusliku lähenemisega, mis nõukogude ajal õppinud inimestele oli väga uus, lööb sassi senised arusaamad õppimisest-õpetamisest ning võib kaasa tuua tõlgendusraamide muutumise.

Seal koolitusel toimus tõesti, ma võin öelda, nagu üsuline ärkamine. Mul toimus seal nagu õppimisalane ärkamiskogemus. (Taimi)

Teisalt aitas transformatiivsele õppimisele kaasa ka kogemusliku õppe rakendamine ja refleksiooni suur osakaal kursuste ülesehituses, mis andis osalejatele võimaluse oma arusaamadega tegeleda.

b) Koolitaja väljaõpe koolitusorganisatsioonide juures (neli intervjueeritavat)

Üsna sarnane eelnenuga on koolitusorganisatsioonide juures toimuv väljaõpe. Sellise väljaõppe äärmusliku lihtsustatud näite toob Marko oma koolitajaloos.

Minu struktuuri juht, üks selline mahlakas vend, endine näitleja, siis tema tegi mulle sellise personaalse kõutšingu, tegi mulle treeningu, kuidas ma võiksin esineda. Kuna mul endal mingisugust loovust sel hetkel ei olnud, kuidas ma võiksin seda asja interpreteerida, siis ma õppisin tema esinemise sõna-sõnalt pähe. (Marko)

Enamasti koosneb väljaõppe protsess mitmest etapist (kui tegemist on rahvusvahelisse kontserni kuuluva organisatsiooniga, tugineb nii koolitusmetoodika kui väljaõppe süsteem rahvusvahelistele printsiipidele). Kõigepealt osaletakse ise kursusel õppijana, siis vaatlejana ja arutatakse kursust läbiviinud kolleegiga tema tegutsemise põhjendusi (tausta) ning pärast õnnestunud proovikoolitust algabki koolitajaelu.

Enne kui sa neid läbi viima hakkad, siis kõigepealt sa osaled, saad kogemuse, osaled täpselt samamoodi nagu kõik teised osalejad. Siis järgmine kord sa osaled sellelsamal kursusel, ainult et siis sa ei ole mitte osaleja, vaid võtad ettevalmistusmapi ja istud nurgas. Jälgid, mida see läbiviija siis tegelikult reaalselt teeb, et näha ka seda veealust osa. Siis õhtuti küsid, et miks ta seda ja teist ja kolmandat tegi ja teed omale seda n-ö läbiviimise kausta. Ja siis valmistad seda ette ja siis tavaliselt me teeme enne esimest kursust sellise proovikoolituse, kus me võtame need raskemad kohad, siis kolleegid mängivad selliseid kiuslikke osalejaid. (Artur)

Tulevane koolitaja õpib korraga nii koolituse sisu kui selle läbiviimist. Koolitusfirmades käibel olevas metoodikas on olulisel kohal õppijate omavahelised arutelud, rühmatööd, probleemülesannete lahendamine. See seab algaja koolitaja ette kohe keerulise ülesande – juhtida õppimisprotsessi, mitte lihtsalt ainet edastada.

Koolitaja väljaõppes osaletakse üksi või äärmisel juhul kahekesi, seetõttu on võimalik läheneda individuaalselt ning arvestada koolitajaks õppija eelnevate kogemuste ja vajadustega. Väljaõppesüsteemi osaks võib olla mentorlus – mentor aitab tulevasel koolitajal endale sobiva arenguplaani kokku panna ning jälgib ja toetab koolitajaks õppija pürgimusi.

Õpetamise teoreetiline taust on esialgu vähetähtis – jätkuvate koolitajakoolituste käigus võib juhtuda, et tuuakse sisse ka õppimis- või õpetamisteooriat, mis aitavad koolitajatel oma tegevust mõtestada, kuid laiem õppimis- ja õpetamisteoreetiline taust ei ole kõige olulisem.

Võrreldes välisprojektidega on nende koolitajate jaoks oluline erinevus selles, et ollakse organisatsiooni liige, pärast väljaõpet jätkuvad kontaktid kolleegidega ning on olemas tugisüsteem. Keerulistes situatsioonides on võimalik kolleegilt nõu küsida või probleeme arutada.

Koos sellega, et on läbitud samad kursused, ühiselt läbi arutatud läbiviimise süsteem on loodud kõigi selles organisatsioonis töötavate koolitajate ühine teadmiste ja kogemuste kogum, mis loob aluse ühisteks aruteludeks, loob ühise diskursuse, töövõtted ja toetab kogukonna (organisatsiooni) tunde tekkimist (Lave, Wenger 199 Wenger 1998). Intervjuudes läksid need koolitajad sageli üle meie-vormile: koolita õppimislugu pole niivõrd minu õppimise lugu, kuivõrd meie õppimise lugu.

Koolitusfirmade puhul on oluline, et oma koolitajate professionaalset areng toetatakse süsteemselt. Kui koolitusorganisatsioon on suurema rahvusvaheli kontserni osa, siis osaletakse firma ühiskoolitustel, uute kursuste väljaõppes ni rahvusvahelistes arendus- ja väljaõppe programmides. Oma koolitajatel võimaldatak osaleda teiste Eesti koolitajate korraldatud kursustel, et täiustada koolitajaoskusi v laiendada koolitusvaldkondi. Samuti rakendatakse organisatsioonisiseseid võimalu koolitajate enesetäienduseks (vastastikune koolituste vaatlemine, mentorlus).

Iga periood on nõue, et keegi osaleb vaatlejana, ta ei ole isegi puhas vaatleja, vaid ta osaleb, ja muu hulgas ta siis hindab ka sind kui läbiviijat. (Artur)

Koolitusorganisatsioonis toimuv väljaõpe toimib õppimisvõimalusena mitte ainult algajale, vaid ka kogenud koolitaja (meistri) jaoks, kes ise juba nooremaid välja õpetab. Õppisvõimalusi pakub algajale mudeliks olemine. Koolituse vaatlemine algaja poolt, sellele järgnev arutelu ning algaja koolitaja küsimused suunavad ka kogenud koolitajat enda tegevuses uusi aspekte märkama. Samas annab uusi impulsse ka noorema koolitaja esimeste koolituste vaatlemine *(Vaatlen nooremaid, neil on teistsugune vaatenurk, õpin sellest – Artur)*.

Hästi ülesehitatud koolitusorganisatsioon toimib koolitajate kogukonnana ning sellises kogukonnas leidub mitmeid õppimisvõimalusi erineva kogemusega koolitajatele.

Väliskoolituste ja koolitusorganisatsioonide väljaõppes pööratakse tähelepanu koolituse läbiviimise protsessile ning samuti suunatakse märkama õppijat, seetõttu püüavad koolitajad juba oma esimestel koolitustel protsessi ja õppijat juhtida, see võib-olla ei õnnestu küll kohe, aga suund õppija- ja õppimiskeskse õpetamise poole on olemas.

c) Täiskasvanute koolitamise kursused ja andragoogikaõpingud (üheksa intervjueeritavat)

Spetsiaalsetele koolitajakursustele minnakse enamasti siis, kui on juba mõningane kogemus koolitajana. Koolitajana tegutsemise käigus on tekkinud tunne, et koolitamist on vaja ka õppida. Kuna koolitama on hakatud ilma ettevalmistuseta, siis ilmselt on ikkagi mingi sisemine ebakindlus, kahtlus oma tegevuse õigsuse suhtes.

Olin juba viis aastat seda tööd teinud, et aru saada, et seda on ikkagi vaja õppida juurde kusagil, et kuidas see käib. (Virve)

Kuna teadmine on situatiivne ning õpetamine on kompleksne ja mitmetähenduslikke situatsioone tulvil tegevus, siis on ebakindlus õpetamise loomulik osa ja igati professionaalne nähtus (Munthe 2001). Õpetajate ebakindluse kohta tehtud uurimistöös tuuakse esile, et sellel, kuivõrd kindlalt õpetajad ennast ühes või teises õpetamisega seotud valdkonnas tajuvad, ei ole otsest seost sellega, kas nad on õpetamist õppinud või ei ole. Küll mõjutab ebakindluse tajumist, kas ollakse õppinud õpetatavat eriala, kui kvalifitseerituna tuntakse end sellel erialal (*Ibid.*).

Kuna koolitajad on koolitama hakates sageli vahetanud ka valdkonda ning pidanud koolitamist alustama ilma õpetamisalase ettevalmistuseta, siis on ebakindluse tunnetamine väga loomulik ning täiskasvanute koolitamise kursustelt otsitakse kinnitust oma koolitajategevuse printsiipidele. Enamasti seda kinnitust oma kogemusele ka saadakse, võib-olla sellepärast, et seda just otsitaksegi.

Olen andragoogikakursusel käinud, mida Reet Valgma ja Erle Nõmm tegid. Ma mäletan, et ma olen mitme koha peal mõelnud, et ma iseenese tarkusest tegin oma õpetuses muudatuse, aga ma sain selles koolituses, kus Reet ja Erle õpetasid, kinnitust, et ma tegin hästi, et ma tegin selle muudatuse. (Marta)

Täiskasvanute koolitamise kursustel õppimist meenutades nimetavad koolitajad olulisena just teoreetilist aspekti. Nende õpingute käigus said nad teoreetilise selgituse oma tegevusele koolitajana (metateooriad) ja põhjenduse, miks on mõistlik just sel viisil koolitada. Täiskasvanute koolitamise kursused annavad koolitajatele enesekindlust, loovad teatud põhialuse (raamistiku), aitavad mõtestada oma tööd ning luua süsteemi.

Nad saavad sulle anda mingi raamistiku ümber. Ja seda nad tegid väga hästi. Just, e sa oled ise kindel endas, et sa tead, mis sa teed, et sa oma süsteemi täiustad, kuida sa seda teed. (Virve)

Andragoogikaõpingud võivad aidata mõtestada varem toimunud arusaamade muu tust. Arusaamad võivad olla muutunud näiteks välisprojekti käigus, mis andis tugev kogemuse, ent ei andnud teoreetilist tausta. Andragoogikaõpingud annavad teoreeti lise selgituse toimunud transformatiivsele õppimisele.

Samas võivad teoreetilised õpingud olla impulsiks uuele transformatsiooniprotsessile Varem omandatud õpetamismudel hakkab tunduma liiga lihtsustatud ja piiratud. Om õpetamises tajutakse võib-olla neidsamu vajakajäämisi teoreetilistes teadmistes, mid kogeti ise õppijana. Andragoogikaõpingute käigus ollakse sattunud uude kontekst uude praktikasse, ent raskusi tekib varasema ja uuenenud praktika seostamisega ülekandmistega ühest praktikast teise. Transformatsiooniprotsess tekitab inimese segadust ja kahtlusi.

Nad ootavad selget, lihtsat, rakendatavat, käepärast asja, eks ole. Ent ma ise tunne et minu diskursus ongi nagu erinev, aga ma ei suuda seda kokku viia, ma ei suu vat pendeldada selle (.) oma taseme ja nende taseme vahel. Ma ei suuda seda praeg teha. Tõesti, ma tunnen, et ma ise suudan, mingit teksti ma suudan ise produtseerid sellist teoreetilist. Mis on ilmselt suhteliselt adekvaatne, ma ise saan aru. Ma ei suu seda näidetega kokku viia. Nemad vajavad näiteid, ma lihtsalt praegu… Mõniko nagu õnnestub, mõnikord nagu ei õnnestu. (Taimi)

Kui koolitaja ise õppis, anti talle valmis mudelid, nüüd ta tahaks õpetada kuidagi teis (teadlikumalt, koos teoreetilise taustaga), aga veel ei oska. Teadmise ülekandmi praktiliseks tegevuseks tundub keerulise protsessina.

Ma saan aru, et minu arusaam õppimisest on muutunud, aga ma ei suuda seda kok viia [oma tegevusega]. (Taimi)

Täiskasvanute koolitamise õpingud on intervjueeritutes (Virve, Karmen) esile k sunud transformatiivse õppimise ka seetõttu, et nad on osalenud erinevatel koolita koolitustel (andragoogikakursustel), mis on lähtunud erinevast filosoofilisest alus või erinevast õppimise ja õpetamise käsitusest. Erinevalt üles ehitatud koolitusprots ning kohtumine erinevate tõekspidamiste ja teooriatega tekitab segadust, sun mõtlema ja kahtlema ning viib transformatiivse õppimiseni.

Samuti on täiskasvanute koolitusega seotud koolitused üks võimalusi, kus kujuneb ja kus saab kokku koolitajate kogukond. Erinevas valdkonnas tegutsevad koolitajad saavad vahetada kogemusi just õppimise-õpetamise temaatika ja problemaatika üle.

Ja õppimine, õppimine pidevalt ise. Et õppimise juures võib-olla see teistega kogemuste vahetamine, erinevaid kogemusi kuulda, näha, teiste inimeste kogemustest ka õppida. Mida teised teinud on, mis on untsu läinud ja mispärast. Just selline analüüs ka, eneseanalüüs sealjuures. (Tõnu)

Professionaalsuse kujunemisel on oluline erialase teadmise ja oskuse kujunemine professionaalsete vestluste (Clark 2001; Orland-Barak 2006; Säljö 2003), sügavama ja süsteemsema refleksiooni (Boud, Keogh, Walker 1985; Brookfield 1995; Cranton, Carusetta 2004; Handal, Lauvås 1987) ning kogukonnas osalemise (Lave, Wenger 1991) kaudu. Selliseid õppimisvõimalusi on täiskasvanukoolitajad leidnud just koolitajakoolitustel osaledes, mis on inimestele nende enda arvates andnud tugevama teoreetilise aluse, teadlikuma refleksioonioskuse, võimaluse reflekteerida oma kogemusi ning kujundada professionaalset diskursust ja kogukonda. Samuti on koolitajad tundnud, et koolitajakoolitustel osalemine toetab professionaalse identiteedi teadvustamist ning suurema enesekindluse kujunemist koolitajana.

Tööl ja kogukonnas õppimine

a) Teiste koolitustel osalemine

Kogukonnas õppimise ühe võimalusena võib tõlgendada õppimist teiste koolitustel osaledes. Intervjueeritud koolitajad peavad erialastel koolitustel osalemist oluliseks ka koolitajaoskuste õppimiseks. Siin võib sageli olla tegemist juhusliku õppimisega (Marsick, Watkins 1990), mille puhul on inimese põhitähelepanu suunatud ühele ülesandele, kuid selle tegemise käigus võidakse märkamatult omandada ka midagi n-ö kõrvalist. Koolitusel osalejana on inimese põhitähelepanu suunatud õpitava sisu omandamisele, kuid koolitusprotsessi käigus tehakse tähelepanekuid ka koolitaja-oskuste kohta.

Alati saan mingisugusegi väikese vihje, kas või selleni, kuidas on esitlusmaterjalid vormistatud, kuidas koolitus sisse juhatatakse, kuidas on korraldatud kohvipausid. Mõnikord on väga väikesed detailid ääretult tähtsad. Ja kui sa need nii heas mõttes ära varastad, siis ma leian, et ma olen ikka midagi õppinud. (Tiit)

Ei, eeskuju ei ole, aga õudselt palju vaatan, kogu aeg jälgin seda sisulist poolt ja siis seda teist... Ja vahel diktofoni võtan ka kaasa, kui ei jõua jälgida. Kahte asja ei jõua ju jälgida. (Viivika)

Teiste koolitajate tegevuse vaatlemist käsitavad intervjueeritud koolitajad mõnikord kui kogemuste vahetamist. Sellega ei saa siiski nõustuda, sest sisulist koolitusalast arutelu ei toimu.

Ma olen ju ka kasutanud teiste ideid, käin ja vaatan, kuidas keegi saab ruumiga hakkama ja kuidas saab auditooriumiga hakkama. See on ju hea, kui saab niimoodi kogemusi vahetada. (Viivika)

Koolitaja enda taustast, professionaalsuse tasemest, huvidest ja õppimisvajadustest sõltub, mida ta teistel koolitustel tähele paneb, märkab, mis õppimisväärseks osutub: kas töövõtted või arusaamad või koolitamiskunst.

Eelmisel aastal ma olin ühel koolitusel, ma arvan, et pärast seda... See ei muutnud minu arusaama õppimisest, see oli täpselt samasugune, küll aga muutis protsessi ülesehitust. Enne lähtusin ka sellest, et on häälestamine, on õppimine, on refleksioon. Aga enne see justkui käis koolituse päeva kohta, aga siis pärast seda sain aru, et iga uus teema vajab seda. Neid asju [käsitletavaid teemasid] ma vähendasin poole võrra ja pigem kõikidele asjadele tõin need kolm etappi sisse. (Juta)

Intervjueeritud koolitajatest olid mitmed osalenud suhtlemistreeningutes või suhtlemistreeneri väljaõppes. Suhtlemiskoolituste puhul tõstetakse esile (nagu väliskoolituste puhulgi), et need suunasid eneseanalüüsile ning eneseanalüüsi õppimist ja kogemist peetakse oluliseks sammuks koolitajaks õppimisel (refleksioon).

Ta [suhtlemiskoolitus] andis (.) tagasiside iseenda kohta, oma tugevused, oma nõrkused, ja andis protsessi juhtimise oskused. Ja teise vaatenurga koolitusele, et koolitus ei ole <loengulugemine> ega info edastamine. Koolitus on õppeprotsessi juhtimine. (Aira)

Samas võib osutuda koolitajale keeruliseks kanda tavakoolitustesse üle suhtlemis- koolituse neid elemente, mis tunduvad õppeprotsessi seisukohalt mõistlikud. Inimen- võib küll tunnetada end suhtlemiskoolitusi tehes paremini kui teisi koolitusi tehe ning tunnetada selles õppimise seisukohalt vajalikke printsiipe, ent sellest hoolimat ei oska ta neid elemente kasutusele võtta, vaid kipub ikka loengut pidama (Krista).

Probleemiks koolitamise õppimisel erialasel koolitusel osalejana on see, et koolitaj- kes kursust läbi viib, on keskendunud ikkagi sisu õpetamisele, mitte koolitaja koolit- misele – tema eesmärk ei ole oma metoodikat ja selle taga olevaid printsiipe esi- tuua, võib-olla ei ole ta neid ise ka väga selgelt teadvustanud; seetõttu sõltub õppi- teadlikkusest, mida ta taipab teistelt koolitajatelt õppida. Puudub reflekteerimi- võimalus. Kuigi Viivika ütleb, et tore on kogemusi vahetada, ei pea ma seda kogemus- vahetamiseks. Kursusel osalev koolitaja tõlgendab kogetut oma arusaamise piiride tegelikult võivad olla koolituse läbiviijal mingid muud taotlused, mida koolitus- osalejana on keeruline teadvustada.

b) Oma koolituskogemustest õppimine

Olulise tähtsusega koolitajate õppimises on õppimine oma õpetamiskogemusest. O- juhtudel jääb kogemusest õppimise esile toomine intervjuudes üpris deklaratiivse Väidetakse küll, et *"õpin oma kogemustest, kõige rohkem õpib õpetades"*, ent ü- raske on jälile saada, mida nimelt õpitakse. Ilmselt on selles protsessis üsna palju vaik- teadmise kujunemist; probleem on ka kogukonna puudumises, ei ole kellegagi o- kogemusi arutada, tõlgendada, neile tähendusi anda ning neist pisut konkreetsem- õppida. Seetõttu ei osata seda ka intervjuu käigus selgitada – puuduvad teadvusta- teadmine, väljendusvahendid (keel, diskursus) ja arutlemiskogemus.

Järgmises katkendis kirjeldab Rita oma kogemusest õppimise protsessi. Tegemist on situatsiooniga, kus õppijad küsivad koolituse käigus nõu oma konkreetsete tööalaste probleemide kohta. Esialgu Rita vastab nende küsimustele ning annab juhtnööre, kuid hiljem valib teistsuguse tegevusstrateegia. Töö käigus õpib ta lahus hoidma koolitaja ja nõustaja rolli.

See tuli niimoodi, et kui ma olin teatud aeg alguses niimoodi vastanud küsimustele, siis hakkasid mulle tulema koju meilid, et ei saadud vastusest aru, et nemad konsulteerisid mujal ja seal oli teistsugune vastus. Või näiteks järgmisesse loengusse tuldi niimoodi, et hakati pareerima seda minu vastust. Ja siis ma hakkasin mõtlema, milles on küsimus, ja taipasin. Siis ma kohe elimineerisin selle probleemi ära. Ütlesin, noo, nüüd on selliselt, mina enam ei vasta. Mitte sellepärast, et ma ei oskaks vastata, vaid see ei ole koht, kus selliseid vastuseid anda. Selleks on mulle vaja palju ulatuslikumat materjali kätte anda, et ma suudaksin kompetentselt vastata. Jaa, muidugi ma mõistsin ka veel seda, et see küsimus, mis on ühele huvitav, ei ole teistele üldse huvitav. (Rita)

Koolitajad kirjeldavad ka mingit ebamäärast sisemist rahulolematust mõnel koolitusel, mil ei ole tegemist konkreetse juhtumiga, kriitilise situatsiooni või konfliktiga, vaid määratlemata sisetundega, mis ajendab ennast analüüsima, rahulolematuse põhjusi otsima ning koolitajana edasi arenema.

c) Õppijatelt õppimine

Üks võimalusi koolitaja õppimiseks on õppida õppijatelt, teha tähelepanekuid koolitusprotsessi käigus või analüüsida koolitusele antud tagasisidet. Koolituse käigus tehtavad tähelepanekud ei põhine sageli teadmistel õppimise ja õpetamise kohta, vaid seoste loomisel oma isiklike elukogemustega.

Ma juba hakkasin suhtlema loengu vaheaegadel, et saada tagasisidet. Ja ma hakkasin taipama, et kui inimesed ei oska vastata minu küsimustele, siis nad tõenäoliselt ei saa aru. Jah, ma hakkasin seda taipama, sest mul oli endal selline kogemus. (Rita)

Keerulised õppijad võivad olla koolitajale kogemuse allikaks ning oma professionaalsete oskuste arendamise ajendiks. Tiit töötab keeruliste õppijatega (vangidega) ning see ajendab teda analüüsima oma koolitajaoskusi ja otsima uusi ideid, kuidas õppijateni jõuda.

Ma olen ennast pannud proovile, kas ma sellisest kriminõgeensest seltskonnast suudan ennast läbi pureda ja mis minus endas muutub. Praegu olen ma päris nullseisus nendega, seepärast et nad on niisugused väikesed lapsed, kes tahavad, et kogu aeg neid keegi lõbustaks. Mina muidugi tahan minna sügavuti. Ma vaatan, mida nüüd endas pean muutma, et neid ikkagi kaasa vedada. (Tiit)

Üks võimalusi professionaalseks arenguks on analüüsida koolitusele antavaid hinnanguid ja tagasisidet. Tagasisidest õppimise võimalused sõltuvad koolitajal sellest, kuidas tagasisideküsimustik (sisuliselt) on koostatud ja kuidas tagasisidet koolitajale edastatakse. Skaalale pandud hinded ei vii transformatiivsele õppimisele, tagasiside mõju koolitaja praktikale sõltub sellest, kuidas tulemusi inimesele edasi antakse, kuidas ta need vastu võtab ja neid tõlgendab (Cranton 1996).

Intervjuudest peegeldus, et koolitajate suhtumine tagasisidesse on vastuoluline: ühelt poolt toovad nad välja, et see on üks võimalusi õppijatelt õppimiseks, teiselt poolt suhtuvad nad sellesse suure ettevaatlikkusega – koolituse lõpus antud tagasiside võib olla pelgalt emotsionaalne ja väheütlev, tagasisidet andval õppijal võib endal olla probleeme, mistõttu tema antud tagasiside ei pruugi olla adekvaatne.

Koolitajate arvates ei oska õppijad alati tagasisidet nii anda, et sellest oleks edasiarenemiseks kasu.

Kui on selline padukiitmine, kõik oli hea, kõik oli hea, siis see tegelikult ei anna mulle midagi. (Reet)

Koolitajad toovad siiski välja, et õppijate antud tagasiside võib olla ajendiks mingite oma tegevuse aspektide üle mõtlema hakkamiseks, ent tagasisidena saadut tuleb analüüsida ning arvesse võtta valikuliselt.

Kui ma saan negatiivseid kogemusi, siis ma saan õppetunni. Mõelda, mida teha teistmoodi. Sest enamasti on ikkagi inimesed, kellelt ma saan negatiivse tagasiside, nad on pahuksis iseendaga või ma olen teinud mõne vea ja astunud neile kuidagi (.) varba peale või saba peale. Ma ei ole olnud piisavalt tähelepanelik. Ma olen andnud mõne märkuse või repliigi või hinnangu, mida nad on võtnud isiklikult ja siis on solvunud. Või teine osa, kes siis annab emotsionaalsel tasandil keskpärase hinnangu, on need, kellel on endal madal enesehinnang. (Aira)

Mulle tundub, et koolitajad on õppijatelt tuleva tagasiside suhtes ise veidi kaitses, kuigi tõlgendavad kaitsena õppijate reaktsioone. Võimalik, et mõnikord valivad koolitajad mitteõppimise (Jarvis 1998), lükkavad tagasi õppimisvõimalused, mida õppijate tagasiside võiks pakkuda.

Noh alati küsiti kuulajate käest tagasisidelehti. Ja oli ka alguses selliseid asju, kus kuulajad ei olnud minuga rahul. Näiteks mulle tuli selline tagasiside, et lektor on ülbe, nõuab liiga palju, on liiga range jne. Ühesõnaga, tekkis selline tunne, et kas tõesti või? Ja siis ma analüüsisin neid olukordi ja sain aru ka põhjustest, miks need tekkisid. Ja leidsin, et need ei ole üldse minuga seotud asjad, vaid need olid kuulajate endi probleemid, millest oli tahetud teha minu probleem. See oli nagu kaitsereaktsioon, ma leidsin, tekkis nagu auditooriumi poolt. (Rita)

Olulist informatsiooni oma õpetamistegevuse kohta võib koolitaja koguda ka protsessi käigus õppijaid jälgides, kui sellele süudetakse ja tahetakse tähelepanu pöörata ning üles leida seosed oma tegevuse ja õppijate reaktsiooni vahel.

Hilja kirjeldab, kuidas ta märkas oma esimestel koolitustel, et õppijad nihelevad rahutult, ning sai teada, et põhjuseks on erialase ladinakeelse terminoloogia kasutamine, mis jäi õppijatele arusaamatuks. Kui ta oli seda teadvustanud, võttis ta endale põhimõtteks alati terminoloogia tahvlile kirjutada ning ära seletada.

Juta toob näite, kuidas ta küsib tagasisidet mõne konkreetse aspekti kohta oma tegevuses (kas ta tundub liiga ründav, kas ta räägib liiga kiiresti). Tagasiside küsimine ise ning

ühe kindla aspekti kohta oma tegevuses tundub koolitajatele õppimise ja enesearengu aspektist tõhusam kui formaalne koolitusorganisatsiooni läbiviidud tagasisidestamine.

d) Teiste koolitajatega koos koolitamine

Küsitletud koolitajad, kellel on olnud võimalus koolitada kellegagi koos (paaris), hindavad seda õppimise seisukohast väga kõrgelt. Õppimise aspektist on see oluline töös õppimise protsess – koolitust ette valmistades, läbi viies ja pärast reflekteerides on avarad võimalused koolitamisteemadel rääkida ja arutleda ning selle kaudu õppida.

Need refleksioonid ja analüüsid hiljem kindlasti aitasid mind edaspidi, seetõttu ma olen hästi hinnanud kõiki koolitusi, mis meil on olnud koos kolleegidega. Üldjuhul peale seda [koolitust] oleme kõik läbi rääkinud ja just protsessi analüüsinud. (Sirle)

Kahekesi koolitamise situatsioonid võivad olla üsna erinevad: üks koolitajatest võib olla kogenum ning teine alles kohaneda kogukonnaga, ent see võib olla ka võrdsete partnerite koostöö. Õppimise võimalusi on koolitajad märganud nii üksteise tegevuse jälgimises kui ka analüüsimises, ent soodsa ja avatud koostöösuhte korral on väga väärtuslik ka sõnastatud tagasiside protsessi ja üksteise tegevuse kohta koolitajana. Samuti toimib kaaskoolitaja omamoodi peeglina, millest hakatakse nägema iseenda eripära või õppimisvajadusi.

Aga see kahekesi koolitamine, kui sa tahad ise õppida, siis see on palju kasulikum. Üksinda tegemine, siis tekibki tunne, et ma olen jube hea. Ühtpidi, sul pole võimalust võtta mingeid uusi asju, sa teed neid oma asju, nagu sa teed. Kui sa oled kahekesi, siis sul on teine inimene, kellelt õppida ka. Ja justkui sealt tulevad välja ka sinu enda asjad, mis sul oleks vaja õppida. Üksinda sa neid ei märka. Mida aeg edasi, seda suurem on see valmisolek teisega koostööd tehes õppida. (Juta)

Alguses ei pruugi inimesed osata koos koolitamisest õppida, vaid püüavad tingimata oma tahet läbi suruda või pigem veeretavad ebaõnnestumised kaaskoolitaja kaela. Alati ei pruugi koostöö sobida, vaid ilmnevad suured erinevused, millest ei suudeta või ei taheta õppida.

Kaaslektoril on hoopis teine teemakäsitus, hoopis teine (..) metoodika. Kõik tuli üle õpetada. (Rita)

Teise koolitajaga koos töötamine võib esile tuua ka erinevad arusaamad koolitusprotsessist, koolitaja rollist ja vastutusest, õppija rollist ja vastutusest ning selliste erinevuste märkamine suunab ka oma arusaamade üle sügavamalt mõtlema. Teiste koolitajatega koos koolitamist võib samuti tõlgendada kogukonnas õppimisena. Õpitakse koos õpetades.

Iseseisev lugemine

Üks õppimise allikaid ja enesearendamise viise on iseseisev lugemine. Rohkem peetakse lugemise eesmärgiks uue informatsiooni kogumist õpetatavate teemade kohta kui õpetamisoskuste arendamist.

Ma olen kohutavalt palju lugenud. Me sõidame hästi palju ringi mööda Eestimaad. Mina olen kõrvalistuja, ma loen kõik raamatud läbi niimoodi. Ma tõlgin kõik raamatud niimoodi, mehele loen ette huvitavamaid kohti. (Viivika)

Suurt lugemust tunnetavad intervjueeritud koolitajad alusena, mille pinnalt luua seoseid, üldistusi ja tervikpilte, mis omakorda annab neile professionaalsuse tunde ja enesekindluse (ma valdan teemat, näen seoseid, saan luua üldistusi).

Kultuurikontekst

Mitmed koolitajad tõid esile, kuidas nad on koolitamist õppinud perekonnaliikmetelt (kas õppemeetodeid või õppekava koostamist).

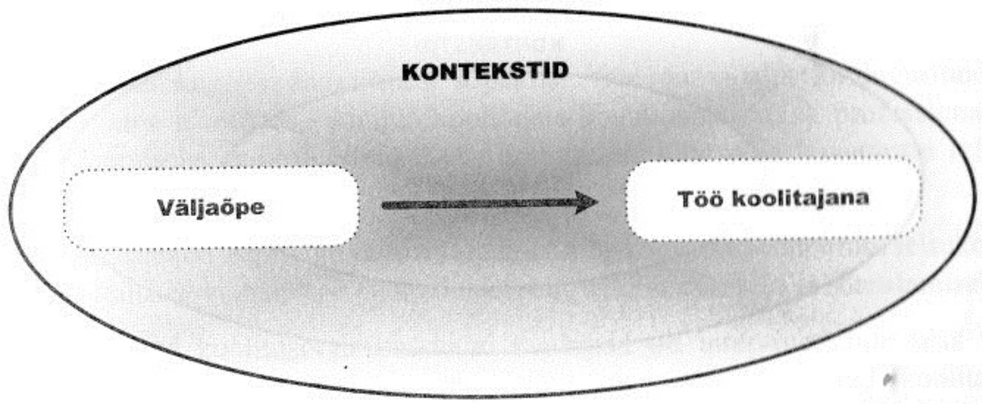
Mul õde on õpetaja, tema aitas mind, et mis see õppekava on ja kuidas seda kokku panna. (Karmen)

Kultuurikontekstist õppimisena võib välja tuua ajakirjanduses loodud koolitajamüütide tõlgendamist, koolitamisega seotud filmide ja telesaadete mõtestamist jms.

Koolitajaks õppimise mustrid

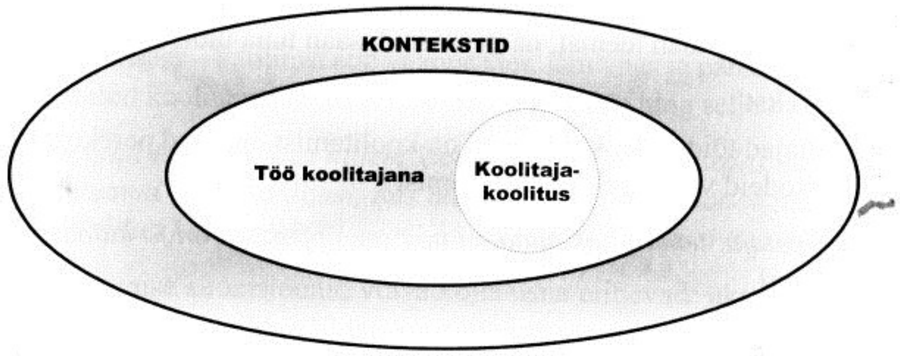
Süstematiseerides ja rühmitades koolitajate õppimise väga kirevat pilti, võib siiski luua kolm põhimustrit, sõltuvalt sellest, millal ja millises vormis on intervjueeritud koolitaja osalenud koolitajakoolitusel.

Põhimuster A (joonis 10). Koolitaja saab spetsiaalse väljaõppe konkreetse koolituse läbiviimiseks enne koolitama hakkamist. Lisaks on ta õppinud ja õpib teistest kontekstidest (elukäik, õppimine, töökogemus, koolitajate kogukond, kultuurikontekst).



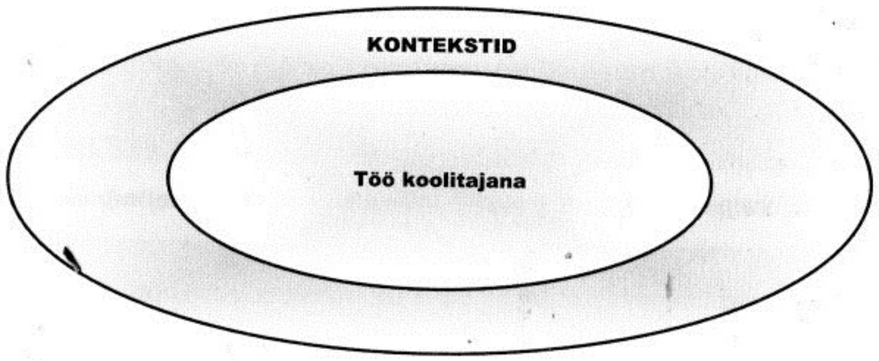
Joonis 10. Põhimuster A – koolitajaks õppimine konkreetse väljaõppe kaudu

Põhimuster B (joonis 11). Koolitaja alustab kõigepealt tööd koolitajana, toetudes elust õpitud teadmistele, oskustele ja hoiakutele. Koolitamist õppima asub ta juba kogemustega koolitajana, valides enamasti teoreetilisemad koolitajate koolitused või andragoogikaõpingud.



Joonis 11. Põhimuster B – koolitamise õppimine koolitajakoolitustel

Põhimuster C (joonis 12). Koolitaja töötab koolitajana, ilma et oleks formaalselt koolitamist õppinud, ega seo end koolitamisalaste õpingutega ka hiljem. Koolitamiseks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud kujunevad erinevatest kontekstidest kogutud kogemuste tõlgendamise tulemusena. Intervjueeritud koolitajad, kes esindasid põhimustrit C, tundusid olevat rahul erinevatest kontekstidest saadud kogemuste põhjal toimunud õppimisega ega väljendanud vajadust teoreetilise või formaalse koolitajakoolituse järele.



Joonis 12. Põhimuster C – koolitamise õppimine isiklike kogemuste põhjal

Ilmar sõnastab oma intervjuus olulise mõttena, et põhiline on õppida õppima. Kui inimene on kõrgkoolis õppinud ja selle käigus õppima õppinud, siis võib ta õppida kõike.

Ma olen seda meelt olnud, et vahet ei ole, mida sa õppind oled, sa võid olla õppind ühte või teist asja, aga kui sa oled õppinud, siis järelikult sa oled õppimisvõimeline, üldine pilt või taust on olemas, edaspidine sõltub kõik sinust endast. Kui ma läksin Tartu ülikooli majandusteaduskonda [magistriõppesse], siis akadeemilises mõttes mul ju majandustausta ei olnud, ainult praktilise kogemuse pool. Ikka vaatad, kes sinna kohale tulevad. Tuleb ju väga palju ka neid, kes on lõpetanud majanduse ja mingil hetkel saad aru, et vahet ei ole. Ei ole ju vahet. Tõepoolest ei ole vahet. (Ilmar)

Koolitajatel on õppimiseks tohutult võimalusi ja allikaid: elukogemused, koolituskogemused, töökogemused, koolitusprotsess ise – oluline on, kuidas neid õppimisvõimalusi nähakse ning reaalselt oma kogemustest õppida osatakse. Iga täiskasvanute koolitaja on erinevas situatsioonis, keskkond pakub igaühele erinevaid õppimisvõimalusi ning kogutud kogemustest õppimine sõltub igaühe tõlgendamis- ja refleksioonioskustest.

7.2. KOGUKONNA JA REFLEKSIOONI TÄHTSUS

Koolitajad Eestis tajuvad küll koolitajate kogukonna olemasolu, kuid see kogukond on küllaltki hajus, ilma selgete piirideta, konkreetse organisatsioonita, pigem isiklike suhete ja individuaalsete kontaktide tasandil. 1990. aastatel oli tänapäevases mõttes koolitajate kogukond alles kujunemas, ei olnud veel tugevaid norme, traditsioone, tugevat vanade olijate seltskonda. Koolitajate kogukonna tõekspidamised, traditsioonid, arusaamad koolituse läbiviimisest kujunevad kontaktide kaudu väliskoolitajatega – Eesti koolitajate kogukond ei ole suletud süsteem, vaid avatult on kogutud ideid ja mõjutusi nii Põhjamaade, USA, Inglismaa kui teiste maade täiskasvanute koolituse traditsioonidest.

Koolitaja vajab kogukonda mitmest aspektist. See on vajalik kuuluvustundeks (professionaalne identiteet – kuulun koolitajate kogukonna hulka), professionaalse teadmise loomiseks ja professionaalseks õppimiseks ning oma kogemuste reflekteerimiseks.

Õpetamisoskustes on väga palju vaikivat teadmist ning koolitamise õppimise seisukohalt on oluline, millised võimalused on koolitajal selle teadvustamiseks ja sõnastamiseks.

Hästi korrastatud koolitusorganisatsiooni kuulujaid oli intervjueeritute seas vaid üksikuid, enamasti olid täiskasvanute koolitajate võimalused end koolitajate kogukonna liikmena tunda üsna napid. Nende töökoht võib olla seotud erialase põhitööga, mitte koolitajate kogukonnaga. Suur osa koolitajaid tegutseb individuaalselt (füüsilisest isikust ettevõtjana, väikefirmas) ning professionaalset seltskonda, kellega tööalaseid asju arutada, peaaegu polegi. F. Kupferberg (2004) toob esile, et moodsates individualistlikes riskiühiskondades vastutavad indiviidid ise oma valikute eest, sh ka professionaalse identiteedi valimise eest, ning sellest tulenevalt ongi professionaalse

identiteedi omaksvõtmisel indiviidi enda roll suurem kui kogukonna oma. Samas on professionaalse identiteedi kujunemisel oluline teise olemasolu, kellega ennast kõrvutada ja oma tegutsemisviise võrrelda.

Kuna koolitajate kogukond on hajus ja koolitajad ei suhtle väga tihedalt, ka on koolitaja koolitussituatsioonis enamasti üksi ega saa ennast tegevuse käigus teistega võrrelda, siis sõltub see, kas ta tunneb end kogukonnas omaksvõetuna, just tema sisemisest enesetundest (kas ma ise tunnen, et ma olen koolitajate kogukonna liige). Samuti saab ta sellest märku kaudselt – keegi teeb tööpakkumisi, kutsutakse kuhugi tagasi, kõrvutatakse teiste koolitajatega.

Koolitusorganisatsioonis töötamise tugeva küljena sõnastavad koolitajad just üksteiselt õppimise, kogemustest rääkimise ning vastastikuse toetuse olulisust.

Firmas olemine annab kindlalt kaubamärgi ja see teeb ukseavamise tükk maad lihtsamaks. See on üks asi. Teine asi on see, et kolleegid kogevad erinevaid gruppe ja rühmasid ja erinevaid teemasid ja me saame omavahel neid vahetada ehk siis informatsiooni vahetada. Kolmas asi on see, et kui on midagi, mille osas on vaja kolleegilt tuge, siis saab seda tuge küsida. Ja neljas asi kindlalt on see, et firma annab ka mõningase majandusliku kindluse. (Jaak)

Noh, kõrvalt kuuled erinevaid asju, sa ei õpi nagu enda kogemustest, vaid teiste kogemustest ka.

Aga noh, millest te räägite?

Mingid konkreetsed kliendisituatsioonid, mingisugune olukord, kuidas seda lahendati, kuidas asjad paremini toimisid. Keegi proovis midagi teha teistmoodi, kuidas see toimis. (Ilmar)

Kui koolitaja ei kuulu ühtegi organisatsiooni, siis see tähendab ka, et pole ühiseid üritusi kolleegidega ja sellest võib aja jooksul ka veidi puudust tundma hakata.

Ma ei tunne sellest organisatsioonilisest kuuluvusest üldse mingit puudust. Täna ma hetkeks mõtlesin, kui [tuttavad] rääkisid mulle oma jõulupeost, ja siis ma mõtlesin, @ hmmh, hmmh @ kus on minu jõulupidu? (Karmen)

Mitmed koolitusega tegelevad organisatsioonid on nii hajusa struktuuriga, et koolitaja õpib oma isiklikust kogemusest (tööl õppimine), aga napib võimalusi töökohas õppimise sügavamaks refleksiooniks, vaikiva teadmise jagamiseks ja professionaalseteks vestlusteks, mis kõik on olulised professionaalsuse kujunemisel. See tähendab ka, et ei kujune ühist diskursust (ei analüüsita oma praktilist tegevust, ei arutleta õppekava ega õpetamisprintsiipide üle) (Pratt, Nesbit 2000) ega looda ühist alust, millele toetuda oma õpetamises.

Omavahel me jah suhtlesime sellega, kes siis raamatupidamist õpetas. Kuskil kolmandat aastat ma juba lugesin, siis juba tekkisid mingid suhted, et raamatupidamise õpetaja näiteks helistas mulle, ütles, et kuule, sulle nüüd tuleb üle üks õpilane, see ja

see, et vaata, talle ei meeldi üldse, kui sa nii teed. See ka oluline informatsioon, miks mitte. (Virve)

Vajadus kellegagi arutada ja kelleltki küsida on koolitajatel väga suur, eriti algajana. Ent tihtilugu tuleb arutada samasuguste algajatega, sest pole võimalusi kogenumate kolleegide poole pöörduda, puudub sobilik toetussüsteem.

Küsiti ka. Ja juhtus ka nii, et hätta ma ka kergelt jäin nendega mõnikord. Aga (.) siis oli hea võimalus, et sai ... noh, ma ei olnud üksi, et oli kaks rühma, igal rühmal oli samasugune minusugune rühmaülem ja lisaks sellele olid veel ka kutselistes rühmavanemad, et siis sai nagu omavahel neid asju läbi rääkida ja siis sai mõelda, et mida nagu oleks kõige õigem öelda. Oli seesama häda, et oleks tahtnud ju targemat käest küsida, aga nemad olid Tallinnas ära. (Tõnu)

Kogemuste kasvades ei vajata enam ükskõik millist vestlust, vaid tekib konkreetsem ettekujutus, millist laadi professionaalseid vestlusi oleks kogenud koolitajatel vaja. Ent see konkreetne arusaam võib diametraalselt erineda. Mõned koolitajad toovad välja, et professionaalsuse kasvades vajaksid nad konsultatsioone üksikute keerulis juhtumite korral.

Ma olen nii paljudel koolitustel osalenud, nii palju enda jaoks analüüsi teinud, et @ aiaiai, nii mina küll ei tohi teha, oi see oli hea mõte, niimoodi võiks mina ka teha. @ Ma olen seda nii palju enda jaoks läbi mõtelnud, et minu jaoks on ainult konkreetsed keisid, kus ma tegelikult vajaksin (.), et ma kellegagi arutan. (Karmen)

Teised osutavad, et vestlused peaksid minema just filosoofilisemate üldistuste suu nas. Nende arvates peaks professionaalsuse kasvades muutuma arutluse viis – enam pole nii tähtsad konkreetsed praktilised lahendused, vaid oma tegevuse üldisem filosoofiline mõtestamine.

Mentori vajadus on pigem tõusev. Mida rohkem kogemusi mul on, seda rohkem m analüüsin neid asju teise taseme peal. See muutub palju laiahaardelisemaks, palj filosoofilisemaks, see tekitab rohkem selliseid (.) sügavamaid küsimusi. See ei ol enam nii praktiline, et kuidas ma mingit asja läbi viin, vaid see on pigem hoopis teise tasandil arutelu ja diskussiooni nõudev. (Lilian)

Koolitajad räägivad refleksioonist ja eneseanalüüsist kui koolitajategevuse lahu tamatust osast (*kui ennast ei oska analüüsida, siis pole mõtet koolitajaks hakatagi*) kuid konkreetselt seda protsessi ja selleks kasutatavaid meetodeid (võtteid) na intervjuudes ei kirjelda.

Intervjuude põhjal võib järeldada, et ilmselt on tegemist pigem sisekõne, alateadlik selgelt sõnastamata ja struktureerimata refleksiooniprotsessiga.

Kui on see päev, kui loenguid loed või koolitust teed, siis ikka analüüsid seda. K läks midagi väga hästi, siis katsud selle iva endale kõrva taha panna, mis see siis o et saaks järgmine kord seda samamoodi kasutada. Analüüsid enda suhtumist või,

(.) käitumist või kuidas kuulajad reageerisid. Ja kui midagi nagu kripeldama jääb, kui midagi nagu ei läinud hästi ... sageli on nii, et endal jääb niisugune poolik tunne, aga samas tagasiside tuleb nagu väga hea, siis hakkad mõtlema, et mis selle taga on, kui inimestele nagu meeldis, aga endale eriti ei meeldinud. Kus need käärid tekivad. Niisugune pidev analüüs enda tegevuse juures. (Evelin)

Refleksiooniprotsessi selgemat sõnastamist peegeldasid mõned koolitajate intervjuudes kirjeldatud tegevused: märkmete tegemine (Evelin), päeviku pidamine (Ester), arutlused kaaskoolitajaga (Juta, Viivika) või arutlused sõprade ja organisatsiooni juhiga (Priit, Rita).

Vajadus koolitamisprotsessi üle reflekteerida toob kaasa ka igatsuse koolitajate kogukonna järele ning on üks raskusi üksinda koolitamisel.

Kui ma olin esimest korda FIE, siis ma hakkasin tundma puudust õlatundest või seltskonnast, ei olnud nagu kellegagi asja arutada, eks ole. Tegid ühe projekti, mingi koolituse, mis vältas üks päev, kaks päeva, tegid ühele ettevõttele, aitäh, head aega, läksid uude ettevõttesse. Aga et istuks vahepeal maha ja arutaks asju ja analüüsiks läbi. Ise ma seda tegin omas peas, aga kellegagi... Nagu sellist kolleegi tunnet ei olnud. See oli küllalt suur miinus. (Krista)

Paar koolitajat olid suhteliselt lühikest aega enne intervjuu andmist sattunud kursusele, kus arutleti koolitamise olemuse üle ning loodi võimalusi oma tegevuse reflekteerimiseks. Need intervjueeritud koolitajad väljendasid intervjuudes üllatust, et nad on juba mõnda aega koolitamisega tegelenud, ent ei olnud sinnamaani seda tegevust mõtestanud.

Tänu sellele kursusele on dialoog minus lahti läinud. Ja need arutelud ja asjad, mis toimusid kursusel, olid ka hästi huvitavad ja mõtlema panevad. Sa teed midagi päevast päeva ja sa tegelikult ei ole täpsemalt mõelnud, kuidas sa seda teed ja mis tähendus sellel on. (Lilian)

Professionaalse vestluse vajadust tunnetades pöördutakse pereliikmete, sõprade, tuttavate ja endiste kolleegide poole, kellega muljeid jagada, kuigi sel juhul võib jääda vajaka vestluse professionaalsest sügavusest, ent samas võidakse saada ka häid ideid keeruliste olukordade lahendamiseks.

Mul on üks hea sõber, üks kursaõde, minuvanune daam, kellel on suurepärased inimestega suhestumise võimed. Tema on minu tugiisik. Meie õhtuti räägime telefoniga nendest asjadest. Tema räägib minuga ja mina räägin temaga. Tema kuulab mind. (Rita)

Puudus professionaalsest kogukonnast võib olla ka üks ajendeid, miks minnakse koolitajakursustele või andragoogikat õppima – loodetakse leida seltskond, kellega saaks koolitusteemadel rääkida professionaalselt, kaaslased, kes mõistavad koolitaja probleeme.

Ma arvan, et see, et ma sinna kooli tulin, ega ma seda siis ka ei salanud, siis seda ma suuresti põhjendasin enda jaoks sellega, et mul ei ole meeskonda. Et mul ei ole piisavalt kolleege, kellega oma igapäevast (.) pahna jagada. Tegelikult, mul on need inimesed ja olid siis ka, aga mulle tundus kuidagi, et seda on nagu vähe. (Ester)

Intervjuude käigus toimunud arutlused koostööst teiste koolitajatega tõid esile ka konkurentsi-teema. Ühelt poolt oleks vaja sisulist arutelu, et oma koolitajatööga paremini toime tulla, teiselt poolt on pidev hirm konkurentsi ees – millises ulatuses on üldse võimalik teiste koolitajatega oma mõtteid jagada, ilma et tuleks avalikuks oma koolituse konkurentsieelised. Konkurentsi võiks ju pidada professionaalset arengut toetavaks nähtuseks, ent üllatuslikult osutub ta koolitajate tõlgendustes hoopis professionaalset arengut piiravaks teguriks.

Jaa, mul on väga mitmeid päris häid inimesi, kes ei ole üldse koolitajad, aga kes on väga head nõuandjad, sest nad näevad asja teiselt poolt. Teiste koolitajatega ka, aga see on pinnapealsem.
Huvitav, miks see pinnapealseks jääb?
Ma ei ole siiamaani aru saanud, mispärast koolitusfirmad omavahel väga koostööd ei taha teha. Praktiliselt natuke siit, natuke sealt ikka, aga see on siis koolkondade erinevus või konkurentsitunne või ... (Priit)

Muidugi ei tahaks oma ärisaladusi konkurentidele välja anda, eks ole. Samas noh, jälle... Sa võid ükskõik kui innovatiivse toote teha, praeguses ühiskonnas paari nädalaga kopitakse see järgi. (Marko)

Koolitajate professionaalse arenguga seotud rahvusvahelistes käsitlustes ei ole konkurentsihirmudele osutatud. Siin võib olla tegemist Eestile spetsiifilise situatsiooniga (Eesti on väga väike, koolitusturg on piiratud). Teisalt võib see osutada ka koolitaja professiooni ja kogukonna hajususele – pigem tunnetatakse end ühe organisatsiooni või iseenda esindajana kui koolitajate professiooni esindajana.

Üks võimalusi, mille kaudu võiks põhimõtteliselt olla võimalik koolitajatele professionaalse kogukonna toetust pakkuda, on kutseorganisatsioon. Intervjuudes toodi esile vabaharidusliidu roll ja tähtsus kogukonna kujundajana: vabaharidusliidu kaudu tekkisid kontaktid teiste koolitajatega, oli võimalik muretseda koolitusalast kirjandust, osaleda vabaharidusliidu korraldatud koolitajakoolitustel.

Veendumuse tekkimine õppimise võimalikkusest, valmisolek edasisteks koolitusteks sõltub sellest, kas algajal koolitajal oli esimese koolituse järel kellegagi oma segadust jagada ja koolituskogemust reflekteerida. Juta loost on näha, et alati ei olegi oluline, et see teine inimene oleks palju kogenum või teadlikum, oluline on lihtsalt, et oleks teine inimene, kellega oma kogemuste üle arutleda.

Ma võin öelda, et esimene kord oli totaalne läbikukkumine. Igatahes see oli nii, et mingi 3 tunni materjal oli pooleteisetunniga läbi ja valdavalt ma rääkisin nii kiiresti ja väljendasin ennast nii ebaselgelt, et keegi ei saanud mitte midagi aru.

Aga selles mõttes oli hästi hea, et tegin ma seda asja ühe kaasõppijaga koos. Ta tuli seda õppima. Ja siis ma tegelikult sain tagasisidet, me reflekteerisime need asjad läbi. Ma sain kohe õppida sellest, mis ei olnud hästi läinud, ei jäänud sellist ebameeldivat tunnet. Ja võib-olla isegi sellest esimesest koolitusest jäi tunne, et @ ohhoo @, õpetamine on ikka täitsa vahva. Kuigi ma arvan, et tegelikult ei olnud eriti õnnestunud. (Juta)

Esimese koolituse reflekteerimisel on oluline tähtsus ka tuleviku seisukohalt – kui oli võimalus keerulised olukorrad lahti harutada ja lahendused leida, kui algajale koolitajale jääb positiivne enesetunne, siis on tõenäoline, et ta jätkab koolitajana.

Esimese koolituse situatsioon, koolitusel tekkinud probleemide lahenemisviis ning koolitusele järgnenud reflekteerimisvõimalused, annavad algajale koolitajale ka edasiseks teatud mudeli – esimese koolituse kogemusest sõltub, kas ja kuidas koolitaja edaspidi oma enesearenguga tegelema hakkab, kas ta teab, et ta võib kelleltki abi loota, või tal kujuneb arusaam, et ta peab ise hakkama saama.

Intervjueeritud koolitajate hulgas oli nii koolitusorganisatsioonide töötajaid kui individuaalseid tegutsejaid (üksiküritajaid). Ükskõik kumma valiku koolitaja on teinud, oskab ta endale oma valiku ära põhjendada. Koolitusorganisatsiooni kuulumise põhjendusena toodi esile kolleegide tuge, enesearengu toetamist, teatud majanduslikku kindlust. Üksinda tegutsejad avaldasid kahtlust, et organisatsioon võib seada liiga suuri piiranguid (*Mulle on minu vabadus väga armas – Karmen*) ja muuta oma liikmed ühenäoliseks.

Mind isiklikult ikka hirmutab see, et need, kes on läinud kuhugi organisatsiooni, et nende koolitajad muutuvad ühesuguseks. Ma näen, nad on nii ühesugused. Ühtemoodi mõtlevad, tekib mingi meie-mõtlemine. Kaob nagu vastaspool ära, need on nagu valed ja halvad. Mina teen koostööd erinevate koolitajatega ja see võimaldab mul kasvada laialt. Igal juhul on vaja koostööpartnereid. (Juta)

Intervjueeritud täiskasvanukoolitajad märkavad, toovad esile ja kasutavad koolitajaoskuste õppimiseks erinevates kontekstides esinevaid mitmekesiseid õppimisvõimalusi. Samas ilmneb, et nad tunnevad puudust mitmetest teguritest (kogukond, professionaalsed vestlused, süsteemne kriitiline refleksioon, täiskasvanute koolitamise teoreetilised alused), mis võiksid tagada sügavama õppimise ja professionaalse arengu. On olemas oht, et kui koolitajad piirduvad isiklikest kogemustest õppimisega, ei pea vajalikuks teoreetilise tausta loomist ega refleksioonioskuste arendamist, võib nende isiklik õpetamisteooria jääda piiratuks ning takistada professionaalset arenemist. Refleksioonivõime, võimalused teadliku kriitilise reflekteerimise oskuste kujundamiseks ja arendamiseks on määrava tähendusega koolitaja professionaalsel õppimisel.

7.3. KOOLITAJA ÕPPIMISE VALDKONNAD

Koolitajaoskuste õppimisel toetuvad koolitajad väga erinevatele allikatele ning õppimise käigus pööravad erineval määral tähelepanu eri koolitajaoskuste valdkondadele. Valdkondade valik, millele oma põhitähelepanu pööratakse, on tugevasti seotud koolitajaidentiteediga. Õpitakse seda, mida arvatakse, et koolitaja peaks teadma ja oskama, mis omakorda seostub iga koolitaja ettekujutusega normist ja ideaalist. Samuti on see tugevasti seotud koolitaja isikliku õpetamisteooriaga ehk sellega, milles nähakse koolitamistegevuse olemust.

M. W. Galbraith (2004) toob esile, et täiskasvanukoolitaja õpetamisstiili kujunemisel on aluseks järgmised teadmiste valdkonnad: teadmised ainest, meetoditest, õppijatest, endast ja praktilistest printsiipidest (kuidas koolitaja saab toetada täiskasvanu õppimist, luua toetavat õppimiskeskkonda, kuidas kasutada õppija varasemaid kogemusi õppeprotsessis jms).

Koolitajale vajaliku asjatundlikkuse kirjeldamisel on välja toodud järgmised põhivaldkonnad (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003).

- **Erialane/ainealane kompetentsus** – teadmised õpetatavast valdkonnast, ainest, teemast.
- **Metoodilis-didaktiline kompetentsus** – teadmised õppeprotsessist, õppimisest ja õpetamisest; teadmised täiskasvanud õppijast, õppemeetoditest.
- **Sotsiaalne kompetentsus** – oskus suhelda ning suhtlemise ja dialoogi tähtsuse mõistmine õpetamis- ja õppimisprotsessis.
- **Refleksiivne kompetentsus** – kogemuslikud teadmised endast kui koolitajast; oskused analüüsida ja mõista ennast ning valmisolek muuta oma käitumist, et mõista õppijaid, nende käitumist ning toetada nende arengut.

Otsest konkreetset küsimust koolitajale vajalike teadmiste ja oskuste kohta (*à la* nimetage koolitajale vajalikud oskused ja omadused) ma ei esitanud, vaid sellekohaseid mõtteid avaldasid nad intervjuu käigus omal algatusel.

Koolitajate intervjuudes välja toodud õppimishuvid, koolitajate jaoks vajalikena tunduvad teadmised ja oskused on rühmitatavad sarnaselt ülalesitatud koolitaja asjatundlikkuse põhivaldkondadega.

Ainealased teadmised ja oskused

Teadmised ainest tunduvad koolitajatele väga olulised koolitajaks kujunemise alguses, ainealane asjatundlikkus seostub kujutlustega koolitajaks olemise normidest. Koolitaja professionaalse arenemisega seoses tundub vähenevat vajadus olla ja esineda kõiketeadjana. Koolitaja jaoks peetakse väga oluliseks teadmisi mitte ainult oma valdkonnast, vaid et oleks "*laiem teadmiste pagas, laiem maailmapilt*".

Kui sa lähed ikkagi täiskasvanud inimeste ette, siis soovitavalt sul võiks olla neile ka midagi öelda, ei piisa ainult sellest, et sa tõesti teed seal rühmatööd, muudkui arutavad, arutavad, aga sa ei ole suuteline seda üldistama. Selles suhtes tegelikult

seesama teema tundmine, teema tundmine just hästi avarapilguliselt, oskus seda üldistada, oskus tuua uus info ikkagi sisse – no see tähendab ka sellist pidevat tööd enda kallal. See tähendab ikkagi lugemist, lugemust, see tähendab suhtlemist, nende teemade arutamist teiste vastavate spetsialistidega ja kindlasti ka ise vastavate koolituste läbimist, et lihtsalt seda pilti nagu täiendada. (Taimi)

Teadmiste juures ei rõhutata nii palju teoreetiliste teadmiste vajalikkust, kuivõrd just praktilistest kogemustest välja kasvanud teadmisi (*Ei saa õpetada täiskasvanule seda, mida sa ise teinud pole* – Virve). See arusaam on omane nii iseseisvalt tegutsevatele koolitajatele kui koolitusorganisatsiooni printsiip.

Üks täiskasvanud inimene ei taha kuulda enam mulli, kui ta tuleb ära töö ja pere kõrvalt. Tahetakse kuulda praktilist, kuni sinnamaani, et @ vot seadus ütleb nii ja seal ütleb vastupidi naa, aga mis ma siis tegelikult teen @. (Virve)

Suhteliselt palju räägitakse ainealasest teadmiste ja oskuste juurde hankimisest esimeste koolituskogemustega seoses. Algajale koolitajale võib tunduda, et tal ei ole piisavalt teadmisi, mida teistele edasi anda. Kogenumatel koolitajatel tuleb päevakorrale praktiliste kogemuste värskendamine, oluline on praktikaga kursis olla.

Metoodilis-didaktiline kompetentsus

Koolitajatel on olemas kujutlus, kuidas nad tahaksid, et nende koolitus toimuks, ent neil ei ole sageli vahendeid või isegi ettekujutust sellest, milliseid vahendeid nad võivad vajada, et saavutada selline koolitus, mida nad ette kujutavad. Tähtsaks peetavad oskused metoodilise kompetentsuse puhul sõltuvad konkreetse koolitaja kujutlusest täiskasvanute koolitamise eesmärkidest ja tema õpiarusaamadest. Koolitajad, kes peavad oluliseks info edastamist ja kasutavad loengut, arutlevad rohkem esinemisoskuse üle ning rõhutavad esinemisoskuste õppimise olulisust. Koolitajad, kes on välja toonud, et neile on oluline muutus õppijate oskustes ja arusaamades, tahaksid rakendada teistsuguseid töövõtteid. Nad tahaksid, et oleks mõnus diskussioon ja sisukas arutelu, ent võib juhtuda, et nad ei valda meetodeid, mida kasutada, et seda esile kutsuda. Tajunud puudujääke oma metoodilises kompetentsuses, hakatakse otsima võimalusi, kus neid õppida.

Hakkasin erinevaid grupiharjutusi ja mänge raamatutest ise otsima. (Lilian)

Koolitajate kirjeldused oma esimestest koolitustest peegeldavad ka täielikku teadmatust, et üldse mingid metoodilised võtted võivad õppimise juhtimiseks olemas olla.

Loenguid, sest see oli turvaline, ei mingeid harjutusi, mitte midagi, et jumala pärast need õpetajad suud lahti ei teeks ega ei küsiks midagi. Minu esimesed loengud olid selles mõttes ju õudsed, et rääkis ju psühholoog, kes luges, ja rääkis seda, mida ta oli lugenud, kuidas teoreetiliselt asjad ikkagi on, ja siis teate, @ va praktikud, @ te peate pingutama, sest teoreetiliselt on asjad kõik väga lihtsad. (Lilian)

Professionaalse teadlikkuse kasvades teadvustatakse vajadust, et meetodid oleks loestatud baasteooriaga, et ei oleks mitte nipid, vaid kontekstuaalne tervik (Taimi). Oluline on ka oma arusaamade, teoreetiliste seisukohtade ja töövahendite kooskõla.

Ma arvan, et andragoogika õppetoolis õppimisest said mulle [selgeks] need arusaamad, mis on õppimine, kuidas on teise inimese õppimise toetamine, aga mulle polnud selged need meetodid, kuidas seda teha. (Juta)

Üks olulisi metoodilise kompetentsuse aspekte on ka õppeprotsessi kui terviku kavandamine, eriti keeruline tundub algajale koolitajale planeerimise etapp ja koolitusmaterjalide koostamine. Intervjueeritud koolitajad tõstsid esile koolitusmaterjalide, praktiliste harjutuste ja koolitusmängude koostamise oskuse vajalikkuse.

Kõige jubedam oli see materjali kokkupanemine ja mina istusin ja, see on siiamaani mul probleemiks, et kuidas ma ära ajastan need etapid. Ma olen lugenud kellaga ja rahuliku häälega lapsele ette, et istu ja kuula, et kuidas ära ajastada ja ära mahutada ja kas need teemad sobivad üksteise järgi. Mingi hetk kursuse keskel äkki märkad, et ei see on vale, see oleks pidanud olema hoopis seal ja nüüd oleks pidanud sellest rääkima. Päris palju läks aega, enne kui ma sain järjekorra paika. See ei ole sama, mis on raamatutes. See, kuidas ta inimesteni jõuab, on ikka hoopis teine järjestus ja seda ei ole võimalik panna paika, enne kui on paar korda kursust loetud. (Virve)

Kui inimene hakkab midagi õpetama, siis ta peab sellest ise aru saama; selle käigus võib juhtuda, et raamatust loetud loogiline ja lihtne materjal hakkab paistma segadust tekitav. Vähe sellest, ta peab suutma seda õppijatele edasi anda ning ette näha, millest õppijad aru ei saa (Eraut 1994: 34). Seetõttu on materjali valimine ja järjestamine ning sobivate meetodite leidmine algajatele koolitajatele raske ülesanne.

Rühmatöö läbiviimist peetakse üldiselt keerulisemaks õppemeetodiks kui loengu pidamist või presentatsiooni. Keerulisem tundub see koolitajatele seetõttu, et tuleb osalejaid kaasata ja juhtida teatud suunas, tuleb reageerida rühmast tulevatele mõtetele, jõuda vajalike järeldusteni. Selles on palju määramatust, ootamatut ja ettenägematut, see nõuab rohkesti teadmisi aine sisust, oskusi juhtida õppeprotsessi ning suhelda väga erinevate inimestega.

Kui nad tulevad oma kodutööga, siis sa pead tekitama seal diskussiooni ja andma veel mingi rühmaülesande, täpselt ei tea, mis see tulemus hakkab olema, tead suunda, kuhu see peaks minema, aga seal võivad tulla seinast seina küsimused. (Artur)

Koolitajad väärtustavad kogu koolitusest kokkuvõtete tegemist koolitusel osalejate ja tellijate jaoks ning koolitusele järgnevate tegevuste kavandamist koolitusel osalenutele. Nad on teadvustanud, et muutuste toimumiseks ei piisa ainult koolitustel osalemisest, vaid tähelepanu tuleb pöörata ka õpitu rakendamisele ja õppimise jätkumisele töökohal.

Ma teen tavaliselt oma koolituskokkuvõtted väga põhjalikud, 10–12 lehekülge. Ja pean ütlema, et enamik firmasid ei tee ühtegi asja, et oma töötajaid pärast hoida

sellel lainel ja aidata neil muutuda. Ma kirjutan neile kõik ette, mida teha, kuidas teha ja miks teha. Ma kirjutan selle protsessi väga peenelt ette neile, ja vaata, kui siis ei jälgita ...? (Karmen)

Osa koolitajaid teadvustab küllalt selgesti koolitusprotsessi kui tervikut ning koostöö vajalikkust koolitaja, õppijate ja koolituse tellija vahel, samuti tõsiseid vajakajäämisi selles osas.

Sotsiaalne kompetentsus

Täiskasvanute koolitajate puhul on olulisel kohal suhtlemine õppijatega. Inimestevaheliste suhete, rühmaprotsesside ja konfliktide juhtimine on õppimisprotsessi suunamisel ja kujundamisel olulise tähendusega. Täiskasvanud õppijad on muutunud järjest keerulisemaks, sageli on nad kohustatud koolitustel osalema ning seetõttu võivad osutada vastupanu õppimise ja muutumise suhtes (Illeris 2004).

Intervjuude käigus jutustatud lugudest olid mitmed seotud just keeruliste õppijatega. Jutustatud lugudes kirjeldatakse situatsioone, kus õppijad keelduvad õppimast (ei tööja kaasa, istuvad vaikides, loevad ajalehte), norivad tüli koolitajaga või teiste õppijatega, on purjus või tahavad ennast näidata – nad ei ole tulnud õppima, vaid osalevad koolitusel mingitel muudel põhjustel või eesmärkidel. Koolitajad rõhutavad vajadust õppida toime tulema probleemsete õppijatega. Enamasti jutustatakse lugusid, kus nad on lahendanud olukorra edukalt (vähemalt enda arvates). Lahendused võivad põhineda teatud lihtsustatud mudelitel (koolitajal on konkreetsed käitumisjuhised erinevat tüüpi õppijatega toimetulekuks) või koolitaja väljakujunenud käitumisharjumustel (tüüpilised reaktsioonid, tegutsetakse nagu tavaliselt). Intervjuudes väljendasid koolitajad mõtet, et nad tahaksid olla paremini ette valmistatud vastupanuga toimetulekuks nii oskuste kui psühholoogilise valmisoleku poolest.

On olnud selliseid koolitusi, mis algavad sellisest täiesti räigest suhtumisest, et mida on teil meile õpetada. Sageli on inimesed saadetud ju koolitusele sundkorras. Nad istuvad, demonstratiivselt ajalehed käes. Vahel tekib selline tunne, (..) et astun välja, mul ei ole vaja seda raha. Oot-oot, ma proovin veel 15 minutit, kas ma tõesti ei saa neid siis kätte. Ja üldjuhul, ütleme kusagil kahe tunni jooksul ma olen saanud enamjaolt kõik auditooriumid kätte. (Tiit)

Üks asi on see, et sa võid teada. Seda on lihtne teha endale selgeks, mismoodi need asjad on ja aru saada. Teine asi on see, kuidas selle seltskonnaga hakkama saad. See seltskond kaasa tõmmata. (Ilmar)

Koolitajad peavad oluliseks suhtlemisoskuse valdamist. Välja tuuakse klassikaliste suhtlemisoskuste tähtsus koolitaja jaoks (õppija märkamine, tundma õppimine, äratuulamine). Ka selliste oskuste õppimine võib toimuda kogemuslikult, kolleegide ja sõprade abiga.

Minul ei olnud seda [kuulamisoskust], ma ei osanud kuulata. Mina olen kogu aeg kaitseposition, ennast kaitsta, oma seisukohta kaitsta. Tema [sõbranna] oli see

inimene, kes hakkas mulle rääkima, et <palju paremini kuulatakse sind, kui sina kuulad teisi.>
Ja siis eneses seda oskust kasvatades – see on väga pikk töö, vist eluaeg käib see kasvatamine – olen ma juba mõningad oskused saavutanud, et ma kuulaksin. (Rita)

Õpetamislugudes kirjeldatakse ka õppimisraskustes õppijaid. Täiskasvanule võib õppimine olla raske väga erinevatel põhjustel (lüngad eelteadmistes, väljakutseid esitavad õppeülesanded, kehvad õpioskused, enda kui õppija madal enesehinnang, identiteedikonfliktid); see esitab suuri väljakutseid koolitajale nende õppimise ja isiksusliku arengu toetamisel. Koolitajad puutuvad oma töös kokku ka töötute ja psüühikahäiretega õppijatega, kes vajaksid koolitusele lisaks nõustamist. Jutustatud lood peegeldavad koolitajate kahtlusi: kas nende ettevalmistus on piisav, et osata leida sellisele õppijale sobivat tegutsemisviisi? Samuti tõusetub koolitaja vastutuse küsimus: kas minu läbiviidud koolitus ei või tema probleemi hoopis hullemaks teha?

Koolitajale on pingelised ning vajavad reflekteerimist ka koolitussituatsioonid, mille käigus on tekkinud tugevad tunded (õppija hakkab nutma).

Päev oli jõle pikk, inimesed olid väsinud ka ja lõpus juhtus mingi selline asi, et üks inimene hakkas nutma ja jooksis välja. Ma olin täiesti segaduses. Mulle tundus, et ma olen nad täiesti ära piinanud, eks ole. Ma olen neid liiga palju pannud tegelema. Teise päeva algul oli ka veel selline tunne, et osad olid ja osad ei olnud nagu õppimas, mulle tundus. Ja mulle tundus, et nad ikkagi olid nagu saadetud, et nad peavad nagu olema siin. Ma ei tea, siis oli üks järgmine teema, mis inimesi hästi huvitas, ja äkki nende karmid näod leebusid ja kõik, ka see, mis me olime esimesel päeval teinud, läks nagu paika.

Seda ei ole nagu võimalik prognoosida. Äkki mingi asi on selle inimese jaoks lahendus. See ei ole minu poolt teadlik tegevus. (Juta)

Lahendus ei olnud koolitaja (Juta) teadliku tegevuse tulemus; ta küll märkas segadust õppijas, ent ei pööranud sellele spetsiaalselt tähelepanu. Kõik lahenes seekord, ent koolitajat jäi vaevama see, et ta tegelikult ei juhtinud situatsiooni.

Sellistel juhtudel võib tegemist olla transformatiivse õppimise protsessiga, millega kaasnevad tugevad tunded (Dirkx 2001; Taylor 2001), ent millega koolitajad sageli ei oska midagi peale hakata – võib-olla ei tunne nad protsessi ära, võib-olla pelgavad pisut, et on käivitanud midagi, millega ei oska toime tulla. Samas võib olla õppijale väga vajalik, et toimuks transformatiivne õppimine ja et teda selles protsessis toetuseta ei jäetaks.

Täiskasvanute koolitajate intervjuudest ilmneb, et üks oskusi, mida võib-olla tahetaks õppida, on nõustamise või isiksusliku arengu toetamise oskused; mitmete intervjueeritud koolitajate arusaam on ilmselt seotud teraapilise lähenemisega (Alheit 1995a; Ecclestone, Hayes, Furedi 2005) täiskasvanute koolitusele.

Samuti tajuvad koolitajad koolitamistöö keerulise aspektina selle iseloomulikku eripära, et otsused tuleb vastu võtta kiiresti reaalse situatsiooni toimumise käigus (Eraut 1994), ei ole võimalik võtta aega reflekteerimiseks ja mõtisklemiseks, mille tõttu ei süveneta konkreetse situatsiooni olemusse, vaid rakendatakse väljakujunenud tüüplahendusi.

Refleksiivne kompetentsus

Reflekteerimine on üks olulisi tegevusi koolitaja professionaalses arengus nii professionaalse identiteedi ja isikliku teooria kujunemisel kui kogemustest ja transformatiivsel õppimisel. Reflekteerimine vajab kogemust ja oskust ning teoreetilist tausta, millele oma kogemus paigutada.

Intervjuude põhjal võib välja tuua, et koolitajad teadvustavad küll reflekteerimise (eneseanalüüsi ja professionaalsete arutelude) vajalikkust, kuid refleksiooniprotsessi struktureerimise, refleksioonioskuste õppimise, erineva sügavusega reflekteerimise võimalikkust teadvustavad küll vaid üksikud koolitajad – intervjueeritud koolitajate hulgast olid sellistel teemadel mõelnud andragoogika magistriõppes õppinud koolitajad.

Järgnevas katkendis kirjeldab Taimi oma refleksioonioskuste arenemist – esialgu reflekteerimiskogemusi väliskoolituste käigus, siis teoreetilise konteksti lisandumist andragoogika magistriõpingute ajal ning teoreetiliste teadmiste tulemusel toimuvat oskuste arenemist.

Asjade algus sai ikkagi nendestsamadest Taani koolitajakoolitustest, [---] kus ma esimest korda nii-öelda pidin, noh sõna otseses mõttes ikkagi analüüsima ennast ja seda sõnastama ja selle veel ka avalikult välja ütlema. See tegelikult on ilmselt selline põhimõtteline pööre.

Eneseanalüüsimine sai kindlasti sealt väga tugeva impulsi. Aga noh, loomulikult mul ei olnud teoreetilist baasi, mille abil seda üldistada. Ma reflekteerisin ju küll, aga ma, aga ma (.) reflekteerisin ikkagi, @ kui nüüd rääkida aktsepteeritud autorite terminites, eks ole @, siis ma reflekteerisin ikkagi pigem seda situatsiooni, võib-olla ka protsessi, aga ma ei olnud suuteline adekvaatselt reflekteerima sedasama eeldust. Mul ei olnud teooriat taga.

Selleks et ikkagi tõesti reflekteerida, nii-öelda transformatiivselt (naer), selleks < on vaja > sul lihtsalt teoreetilisi teadmisi ja see teooria peab olema sul aktsepteeritud, sinu poolt omaks võetud. Siis sa saad oma refleksiooni ära üldistada. (Taimi)

Uurijad toovad välja, et õpetajad on küll harjunud rääkima oma tööst ning otsustest, mida teha, millal teha ja kuidas teha (tegevuse tasand), kuid väga harva toovad välja teoreetilised põhjendused oma valikutele või eetilise selgituse oma tegevusele (Handal, Lauvås 1987; Hatton, Smith 1995). Sama võib öelda täiskasvanukoolitajate kohta – oma tegevuse aluseks olevate põhimõtete ja uskumuste teoreetilise ja kriitilise analüüsiga tegelevad üksikud koolitajad, kes on teadlikult reflekteerimisoskusi õppinud.

7.4. KOOLITAJATE PROFESSIONAALSE ARENGU ETAPID JA ÕPPIMINE

Täiskasvanukoolitajate vastused intervjuude käigus peegeldavad professionaalse tegevuses toimunud muutusi. Algaja koolitajana keskendutakse rohkem iseendale, kogenuma koolitajana hakatakse rohkem toetama õppimist ja taotlema selgemaid eesmärke.

Meenutades iseennast algaja koolitajana, tuuakse välja ebakindlust, hirmu teadmiste vähesuse pärast ja küsimuste ees ning keskendumist iseendaga toimetulekule.

Pisikene raamat käes ja sealt mahalugemine – täpselt, mis on mis ja kuidas käib (Tõnu)

Alguses olin iseendaga tegevuses, eksponeerisin iseennast. (Juta)

Algselt on see mõte ikka hoopis lihtsam – et ma ellu jääksin ja et nemad ellu jääksid. Aga kui jääda sellesse mõttesse kinni, siis tõenäoliselt üks hea koolitaja küll hakka närbuma. (Priit)

Professionaalse arengu käigus ärevus väheneb, hakatakse märkama õppijat ning tajuma situatsiooni. Samuti väheneb vajadus õppijatele meeldida ning rohkem tegutsetakse õppimiseesmärkide saavutamise nimel.

Kolmandal aastal hakkasin töötama ainult õpilasele. Iseendaga olin juba tasakaalus. (Inga)

Ma arvan, et seda kasvavat enesekindlust näitabki see, et ma näen jätkuvalt, et nad ootavad [teksti], aga ma ei lase ennast häirida sellest. (Juta)

Kindlasti mu enda ärevus on vähenenud. Ja see teadmine on kindlalt kasvanud, et ma suudan hallata situatsiooni ja et ma ei satu hätta. Kuna seda ärevust ei ole, siis tähelepanu iseendale enam nii palju ei ole, siis on suurenenud minu võime suunata teistele inimestele ruumis tähelepanu. (Jaak)

Kooskõlas teoreetiliste seisukohtadega osutavad ka intervjuud sellele, et algajad püüavad koguda võimalikult palju informatsiooni ja pööravad põhiliselt tähelepanu käsituste kujunemisele. Nende õppimine ei ole süsteemne, nad keskenduvad üksikutele teemadele, õpivad üksikutest juhuslikest kogemustest (Daley 1999). Meistrite personaalne ja professionaalne küpsus võimaldab neil näha suurt pilti, süsteemset tervikut (Daley 1999). Professionaalsuse kasvades hakatakse tervikhõlmalähenemisi ka rohkem väärtustama.

7.5. KOOLITAJATE ÕPPIMISLOOD

Tiidu ja Rita õppimislood on ühtaegu tüüpilised ja erilised. Mõlemad on kogemusest õppimise lood, kumbki pole läbinud koolitajakoolitust. Tiidu lugu on eriline vormilisest küljest, tegemist on väga ilmeka muinasjutuvormis narratiiviga. Rita lugu on eriliselt hästi ja avameelselt kirjeldatud transformatiivse õppimise lugu.

Lugudele olen lisanud oma kommentaarid ja tõlgendusvõimalused.

Tiidu õppimislugu

Tiidu õppimislugu on žanriliselt tüüpilise muinasjutu süžee ja ülesehitusega: kangelane peab sooritama edukalt kolm katset, et saada kuningaks. Katsed lähevad järjest keerulisemaks (koolitus läheb iga korraga pikemaks), kuid kangelane õpib tegevuse käigus ja sooritab katsed järjest paremini (alguses on kaasas üks kile, siis juba jaotusmaterjalid ning lõpuks kasutab ta arvutiprojektorit).

Lugu peegeldab ka koolitajate kogukonna olemasolu ja kaudset mõju – olen näinud, et nii on kombeks teha, ning hakkan ise ka nii tegema.

Tiit keskendub oma õppimises oskuste ja protseduuride õppimisele. Jutustuses peegeldub ka koolitamise emotsionaalne pool: kui koolitamine välja tuleb, koolitus õnnestub, siis on inimene emotsionaalselt rahul – hea on olla. Tiidu lugu toob esile positiivse minakontseptsiooni tähtsuse koolitaja identiteedis ja tööga rahulolus.

Kuningarüü kujundit võiks tõlgendada ka võimu peegeldusena – koolitaja on kuningas, kuningana omab ta võimu ning naudib oma õppijate tähelepanu ja lugupidamist.

Kas sa päris esimest koolitust ka mäletad?

Tiit: *Ma mäletan, esimene koolitus oli, ma olin väga hädas. Ma ei osanud esineda. Ma kasutasin esimest korda elus grafoprojektorit. Mul oli üks kile kaasas (naer). Ega publik ka ei nõudnud seda või koolitatavad ei nõudnud seda grafoprojektorit minu käest eriti, nad ei osanudki seda nõuda. Vaadati, et ahhaa, tore riist, mis laseb valgust läbi ja midagi oli seal lugeda. Ma vastasin rohkem küsimustele. Ma närveerisin ja mõtlesin, millal see kõik otsa saab... Ja kahe tunni täitmine oli minu jaoks ikka väga väga raske.*

Aga siis ma läksin sealt ära ja ma mõtlesin kohe, et kui mind teist korda kutsutakse, mida ma teisiti teeksin. Ja ma läksin samasse kohta umbes 3–4 kuud hiljem, kutsuti uuesti. Siis see mind pisut inmustas. Ma mõtlesin, et kui mind juba teist korda kutsutakse, järelikult siis midagi ikkagi oli rääkida. Siis ma valmistasin juba tunduvalt enam ette.

Aga kui ma läksin kolmandale koolitusele ja ma teadsin, et ma pean kaheksa tundi järjest välja vedama, siis ma esimest korda valmistasin ka n-ö koolitusmaterjalid ette. Ikkagi väljatrükitud jaotusmaterjalid inimestele.

Kust sa selle peale tulid?

Tiit: *Siis ma olin kusagil käinud juba ilmselt ja näinud, kuidas mujal tehakse. Et need kuuluvad kõik niisuguse korrektse asjaajamise juurde. [--]*

Nüüd ma olen siis tehniliselt viinud ennast selles mõttes uuele tasemele, et ma kasutan alates sügisest juba arvutiprojektorit. Ja sellega on hästi mõnus tõesti. Mul on niisugune tunne, et ma olen nagu kandnud, nagu kandnud, vanasti mingisugust kuningarüüd, mis on tehtud võib-olla tõesti halvast pururiidest ja praegu on mul tunne, et ma olen nagu siidis ja sametis.

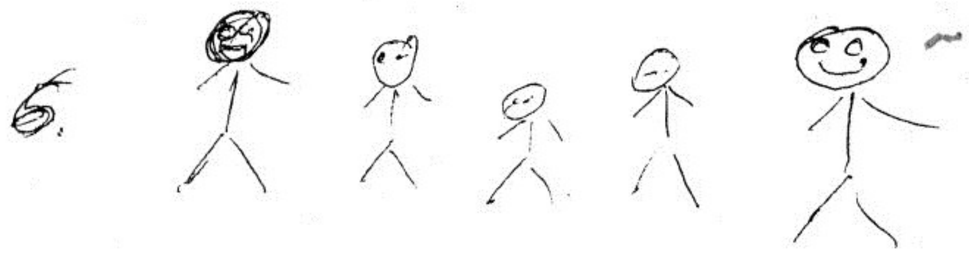
Rita õppimislugu

Rita jutustab oma lugu fotointervjuu ajal, kommenteerides pilti, mille ta on joonistanud vastuseks küsimusele: *kuidas oled ise muutunud koolitajana?*. Lugu võib vaadelda kui transformatiivse õppimise peegeldust. Täiskasvanu transformatiivset õppimist vaadeldes saab luua õppimise teekonna kõvera (Butler 2004), kus uues olukorras tajutakse end n-ö segaduses ja auku kukkununa ning toetust ja tuge leides hakatakse tasapisi välja ronima. Kui vaadata Rita visandatud pilti (pilt 2) oma professionaalsest arengust ning analüüsida pildi kohta käivaid kommentaare, joonistub välja samalaadne kõver ning kommentaare saame kõrvutada Mezirow' kirjeldatud transformatiivse õppimise etappidega sisemistest kahtlustest, süü- ja häbitundega segatud eneseanalüüsist, uutviisi tegutsemise võimaluste uurimisest uute rollide ja arusaamade katsetamiseni (Mezirow 2000: 22).

Kui tõlgendada Rita lugu, siis tundub, et tegemist võiks olla pikemaajalise transformatsiooniprotsessiga. Rita kirjeldab oma kriisi, ta kahtleb enda õpetamisviisis ning pöördub tuge otsides koolitusfirma juhtkonna poole. Nendelt saab ta emotsionaalset tuge ning kinnitust, et ta on koolitajana väga hea. Jutustuse järgi tundub, et sisulist arutelu ei teki. Rita jutustuse põhjal võib tõlgendada, et toimumas oleva transformatsiooni olemus on suundumine koolitajakesksest paradigmast õppijakeskse paradigma poole. Tundub, et Rita on intuitiivselt liikumas õppijakeskse paradigma poole, ent ei oska endale selgitada, mis toimub või mida ta otsib, ning tunneb puudust ka vahenditest (meetoditest), kuidas õppijakeskselt õpetada.

Rita loo mõistmiseks on oluline teada, et meie kahe kohtumise vahel on Rita käinud õppijana koolitusel, mis on teda tugevasti mõjutanud. Varasemas intervjuus on Rita öelnud, et tal pole koolitajana ühtki eeskuju, et tal pole olnud kelleltki õppida, on ainult negatiivsed eeskujud. Nüüd tunnetab Rita, et ta on otsinud just humanistlikku koolitamisviisi, mida ta koges mõju avaldanud koolitusel ning mis viib edasi transformatiivset muutust tema tõekspidamistes. Toimunud muutuse valgusel tõlgendab Rita ka varasemaid sündmusi. Juhtumis kirjeldatud transformatsiooniprotsess, mis esialgu aeglustub, sest Rita ei leia sisulist selgitust ega toetust oma segadusele, on teise intervjuu ajaks paika loksunud.

Jutustatava loo algul tundub Ritale, et ta on kaugel nii normist kui ideaalist. Rita normatiivne ettekujutus koolitajast on kui kõiketeadvast ja kõige eest vastutavast eksperdist. Tegelikult talle vist see norm ei meeldi, ent ta ei tea, et võiks olla teistsugune norm. Kui Rita ütleb siin tekstis, et ta ei teadnud neid asju, mida ta oleks pidanud teadma, siis ta ei mõtle erialaseid teadmisi – erialaselt peab ta ennast üldiselt kompetentseks, pigem mõtleb ta koolitajaoskusi.



Pilt 2. Rita professionaalne areng

Rita: *See oli areng, ma tegin kriipsujukud. Noh, ma seletaksin seda enda arengut. Alguses ma läksin, ma olin sihuke tõsine, ma ei tahtnud olla tõsine, aga ma püüdsin kogu aeg välja näidata, et @ ma ei karda teid @. Ma olen sirge seljaga, ma olin kogu aeg sirge seljaga. Ja ma olin tõsine sellepärast, et ma ei julgend naeratada üldse. Ja see tuli sellest, et ma ei teadnud (.) neid asju, mida ma oleksin pidanud teadma. Ma sisimas sain aru, aga ei saanud endalegi seda öeldud.*

Edasi siis ma hakkasin vajuma väiksemaks niimoodi tasapisi. Aga mul jäi ikka selg sirgeks, sest ma hakkasin aru saama sellest, mida ma ei tea. Tasapisi hakkas see mulle välja tulema. Ja siis ma jõudsin teatud tasemele, kus ma sain aru, et vot nüüd olen ma täpselt nii suur, nagu ma olengi, täpselt. Siis ma hakkasin kasvama niimoodi läbi õppimise, hakkasin ise õppima juurde ja mõtlema kõigi nende asjade peale. Siis ma hakkasin juba naeratama. Viimasel juba naeratab. Ja siin ma suudan praegu juba igal pool naeratada. Isegi siis, kui ma ei oska, ma suudan naeratada, sellepärast et see peabki nii olema, et inimene ei peagi kõike oskama. See on loomulik, ma olengi tavaline inimene seal lektorina klassi ees ja see, et ma ei oska, ei ole häbiasi ega minu puudus, see on võib-olla hoopis positiivne asi ja minu voorus hoopiski, kui ma ei oska.

Seal alguses, kui sa ei naerata, kas seal on mingi hirm ka siis?

Kui ma ei naerata?

Jah, ütleme, see algus, see siin (näitan pildil), kas siin on mingi...?

Tohutud hirmud on minu sees. Üks hästi suur hirm on mul kogu aeg, see on mul põhiline, see on mul kogu aeg meeles, see hirmutunne. See on see hirm, et ma ei tea,

kas nad ikka saavad aru, mis ma räägin. Ja ma vist räägin liiga vähe ja sellepärast nad aru ei saa ja see on seotud sellega, et mina olen arvamusel, et mina pean neile selle kõik selgeks tegema ja nad ise ei peagi õppima. See on sellega seoses.

Aga siin (naeratav pilt) sa siis juba arvad, et nemad võiks ka midagi teha?

Ei, mina arvan siin juba niimoodi, et kõik selle teevad nad tegelikult ise ja mina vaatangi seda naeratades pealt, kuidas nad seda ise teevad. Mina enam ei ole selles protsessis nüüd määrav. Mina olen noh (.) toetav, ütleme ma olen mentor siis, aga ma ei ole määrav selles protsessis enam. Nüüd ma olen nii kaugele jõudnud – ma nii arvan vähemalt.

Kas need tegevused, mis sa koolituse ajal tegid, on ka erinevad, mis sa siin tegid ja mis sa siin tegid (näitan piltidel)?

Jah on küll, väga palju.

Mis sa siin alguses tegid?

Alguses oli niimoodi, et ma tegin tahvli peale kogu aeg skeeme. Ja kogu aeg kramplikult selgitasin ja küsisin, kas te saite aru ja kõik mulle vastasid – jaa. Ja ma olin täitsa kindel, et nad saidki aru, alles pärast tuli välja, et nad ei ole mitte millestki mitte midagi aru saanud. Ma arvasingi, et ma teen kogu aeg õigeid asju, et miks nad aru ei saa, et nad on ikka lollid seal ja ma olin ju ise @ nii tark @, eks ole. Aga nüüd, kui ma vaatan siia. Tähendab, ma lõpetasin selle skeemide tegemise, palju vähemaks viisin. Ma teen ikka praegu ka muidugi, aga mida rohkem ma olen töötanud, seda vähem ma neid skeeme just teen. Tähendab, ma lasen teistel palju rohkem rääkida. Siin (koputab alguse peale) ma rääkisin ise, siin (koputab lõpu peale) ma lasen teistel rääkida. Vot ongi, ma olen kõrvaltvaataja. Ja selle läbi inimene õpibki, et ta saab ise rääkida, tegelikult.

Rita tegutseb kujutlusliku (*fictive*) ja normatiivse identiteedi (Sumara, Luce-Kapler 1996) kohaselt, kuid selline tegevus ei vii teda loodetud tulemuseni. Tal on olemas ettekujutus ideaalsest koolitusprotsessist, kuid tegelikkus osutub teistsuguseks. Rita on pettunud, ent esialgu eelistab näha probleemi õppijates, peatselt kanduvad kahtlused siiski iseenda koolitajategevuse otstarbekusele.

Transformatsiooniprotsessile on iseloomulikud väga tugevad tunded, transformatiivset õppimist võidakse läbi elada kogu kehaga. Kuigi Rita kirjeldab oma tundeid vastuseks minu küsimusele, on see siiski hoopis tugevamate tunnete kirjeldus, kui ma intevjueerijana oleksin osanud oodata.

Siin, kui sa ütlesid, et sa jäid väiksemaks, kas sul halb olla ka oli?

Oli, oli küll. Mul tekkisid õudsed kahtlused. Esiteks mul hakkas tervis üles ütlema. Jah. Täiesti füüsiline tervis. Mul hakkasid kõik kohad valutama. Noh, lihaspinged tekkisid, tõenäoliselt. Jaa, ma higistasin, õudselt higistasin.

Koolituse ajal päris või?

Jah, koolituse ajal. Ma olin kogu aeg nii, et mul ei olnud käed higised, aga mul

mööda selga jooksis higi ja niimoodi. Ja ma tundsin, et ma olen oma juuksed läbi higistand ja. Tõesti oli halb olla, jah.

Sügavas kriisis hakkab Rita oma probleemide lahendamiseks abi otsima. Ta pöördub koolitusorganisatsiooni juhi poole, kes pakub välja mitmeid lahendusi, mida Rita ei kasuta või ei saa kasutada. Kõige olulisem on Ritale teiste tunnustus, emotsionaalne toetus, positiivse minakontseptsiooni toetamine. Õpetamisalaste arusaamade ja/või nende muutumise üle sügavamat arutelu ei teki. Kuna Rita ei oska ise sõnastada, mis teda täpselt vaevab ja millistele küsimustele ta vastuseid otsib, siis ei oska ka teised tema otsinguid sisuliselt toetada.

Ja-ja ma hakkasin lõpuks minema loengusse nii, et ma ei tahtnud minna. Mul oli sisemine tõrge. Ja siis ma hakkasin rääkima oma palganud firmale seda, et mul on probleemid, et ma ei oska. Ma tahan, aga ma ei oska. Mul ei kadunud koolitaja tahe ära, aga ma tundsin, et ma ei oska. Siis see tööandja, hästi tore tööandja oli mul. Suur firma ja, see ütles niimoodi, see kooli juht, et aga see tuleb kõik sellest, et sul ei ole kogemust ja niimoodi. Ja siis hakkas mulle välja pakkuma koolitusi, aga ma ei saanud minna, sest mul ei olnud aega, mul oli nii palju loenguid oli ees.

Siis ta tuli mulle ise loengutesse ja siis ta pani mulle teisi lektoreid vahel vaatama. Aga ega nad mulle midagi ei ütelnudki niisugust olulist. Vaid vastupidi, nad nagu toetasid. Nad nagu ütlesid, võib-olla see aitaski, et nad ütlesid, mulle, et noh, sul ei ole ju probleemi, et noh mida sa põed. Sul läheb ju hästi. Ja siis kõige viimane asi, mis mul õudselt enesetunnet tõstis, oli see, et @ ah sa oled ju sündind koolitaja @.

Rita jutustusest tuleb ilmekalt välja ka see, et koolitajal ei pruugi olla võimalik oma professionaalset kriisi kogu selle sügavuses ja keerukuses kellegagi jagada – puudub sügavaks refleksiooniprotsessiks vajalik n-ö kriitiline sõber.

Aga see oli omamoodi naljakas, et see välja ei paistnud? See oli selline sisemine rahulolematus?

Ma olin täitsa nii rööpast väljas, et ma tean, et kui ma koju tulin, ma ei tahtnud üldse rääkida kodus oma tööasju kellegagi ja ma ei rääkinud ka, mitte kellegagi ei rääkinud, ma ei rääkinud aastate viisi neid asju. Ma hoidsin enda teada nagu. Ja selliseid asju ei ole mitte ainult koolitajatel, vaid see on ka elus niimoodi, et näiteks sa võid olla isiklikus elus mingis suhtes samas situatsioonis. Et sa oled jõle segaduses ja ega sa tegelikult ei teagi, mis sa peaksid ja kuidas peaksid.

Üks konkreetseid valdkondi, milles Rita oma segaduse põhjust tunnetab, on vähene metoodiline kompetentsus. Metoodiliste oskuste omandamine kulgeb Rital informaalse õppimise kaudu – tütrelt, teistelt koolitajatelt, õppijatelt ning oma kogemusi analüüsides. Metoodilise kompetentsuse õppimine toimub üsna palju ka mittemina kaudu (neid asju mina kindlasti niimoodi tegema ei hakka, nii ei tohiks teha).

Jaa, ma tean, see oli metoodika küsimus ka väga palju, ma tundsin jah. Ja kui tuli näiteks uus teema, mis vajas natuke erinevat metoodikat – teemast sõltub ka metoodika, jah? –, siis ma tundsin, et ma olen väga kahtlev – ma ei saa samade

meetoditega õpetada, ma pean erinevat metoodikat kasutama. Siis ma hakkasin nagu ise mõtlema lihtsalt, et noh, kuidas ma saan, ja siis ma olin õudselt ebakindel ja ma tundsin ennast nii halvasti.

Aga kuidas sa selle metoodika siis välja mõtlesid?

Elu õpetas.

Kui sa tundsid, et sul on vaja metoodikat, kust sa selle said siis?

Juhus aitas. Et (...) Mul läks tütar, Pille läks ju õpetajaks ja tehti õpetajakoolitus, metoodika koolitus. Ja ta tuli koju ja rääkis mulle (...) seda ja ma panin selle kohe kõrva taha ja hakkasin kohe kasutama. Sest oli õudselt palju kasu. Tõesti oli palju. Siis ma nägin läbi teiste lektorite ka. Käisin vahel niimoodi kursustel ja nägin (.), kuidas ei tohiks teha. Näiteks liiga palju materjali anti kätte. Siis ma kohe nagu põlastasin seda @ issand jumal, loll on või, vana lektor, ei tea või, annab mulle siia hunniku ja siia hunniku @ ja tahvli peale hunniku veel ja nimekiri siin on veel selline, tead. Pole mõtet, eks ole.

Ma vaatasin ja analüüsisin ja mõtlesin. Siis ma vaatasin ja küsisin alati auditooriumi käest, et mis teile rohkem istus praegu. Ja ma avastasin seda, et inimesed tahavad õudselt ise kirjutada.

Muidugi inimesed ise ka ütlesid, et ... Vat see aitas ka väga palju – inimesed läksid julgeks, nad hakkasid mulle ütlema, et me ei saanud aru, ärme läheme edasi, võtame uuesti. Siis see oli niisugune ehmatus.

Ja siis ma võtsin ennast kokku lihtsalt ja // Mõtlesin, et tähtis ei ole mass, vaid tähtis on see, et sa omandad selle teragi sealt, mis on vaja omandada. Siis niimoodi õppisin ära.

Rita jutustatud professionaalse õppimise ja arengu lugu osutab isiklikest kogemustest õppimisele kui keerukale ja aeganõudvale protsessile, mis võib kaasa tuua transformatiivseid muutusi koolitaja arusaamades. Transformatiivse professionaalse arengu protsessis võib koolitaja olla üksi, ilma asjatundliku toetuse ja professionaalse suunamiseta.

Intervjuudega kogutud andmestiku põhjal võib välja tuua, et täiskasvanukoolitaja õppimine sõltub põhiliselt koolitajast endast ja toimub tema enda vastutusel. Koolitaja õppimine on individuaalne ja isikupärane protsess ning koolitaja isiklikest valikutest sõltub, kuivõrd mõistlikuks, mõtestatuks ja sügavaks see protsess kujuneb. Koolitaja õppimises on suur osa refleksiivne oma kogemustest õppimine ning selle asjakohasus sõltub koolitaja refleksioonioskustest ja -võimalustest (valmisolek õppida, tugisüsteemid, kogukonna olemasolu). Õppimise sisu valik sõltub koolitaja isiklikust teooriast ja professionaalsest identiteedist. Transformatiivse õppimise protsesse ja keerukaid õppimissituatsioone on lihtsam mõtestada neil koolitajatel, kel on olnud ka koolitamisalase teoreetilise teadmise kujundamise võimalusi.

8. ISIKLIKU ÕPETAMISTEOORIA AVALDUMINE KOOLITAJATE ARUSAAMADES

Koolitaja isiklik õpetamisteooria juhib tema tegutsemist koolitussituatsioonis. Eestis ei ole koolitajate isiklikke teooriaid, arusaamasid, uskumusi põhjalikumalt uuritud. Töö järgnevas osas tõlgendan koolitajate arusaamasid nii temaatilistes eluloolistes intervjuudes kui fotointervjuudes väljendatud arusaamade põhjal. Koolitajad väljendasid oma arusaamasid koolitamisest, õppimisest, täiskasvanud õppijast ja koolitajast.

8.1. ARUSAAM KOOLITAMISE EESMÄRKIDEST JA ÜLESANNETEST

Arusaamad koolitamise eesmärkidest ja ülesannetest hõlmavad intervjueeritud koolitajate ettekujutust, mida tuleks taotleda täiskasvanute koolitamisega ning millised on nende enda eesmärgid oma koolitusi planeerides ja läbi viies.

Koolitamise eesmärk on muutus arusaamades (teadmiste kasv)

Intervjueeritud koolitajad ei ületähtsusta oma koolituste eesmärgina teadmiste andmist. Pigem rõhutavad nad vastupidist – täiskasvanud inimestel on juba oma valdkonnas hulganisti teadmisi ning (täiendus)koolituse käigus ei ole vaja või ei ole võimalik neile enam väga palju uusi teadmisi anda.

Vastavalt sellele, mida nad õppima on tulnud, ma tahan, et nende arusaam sellest asjast laieneks. Me arusaam on ükskõik mis asja kohta ikkagi piiratud, et see arusaam selles valdkonnas, mida ta on tulnud õppima, oleks pärast teisenenud. See vaatenurk, mida mina pakun, see vaatenurk, mida pakuvad tema kaasõppijad, ja eelkõige tema enda võimalus oma seniseid arusaamu koos kuidagi läbi mõtelda ja arutleda. (Juta)

Küll peetakse koolituse käigus võimalikuks korrastada teadmisi, toetada skeemide ja tähenduse muutmist. Koolitajate väljendatud arusaamad peegeldavad ettekujutust, et koolitamise eesmärk võiks olla sügava õppimise (tähenduse loomise ja töötlemise (Moon 1999), kohandava õppimise (Illeris 2003b), arusaamade ja tähendusskeemide muutmise (Mezirow 1994, 2000)) toetamine. Koolitajate arvates peaks koolitus osalejaid mõtlema panema.

Koolituse eesmärgiks on uued oskused

Intervjuudes toovad koolitajad koolitamise ühe ülesandena esile oskuste õppimist. Oskusi nähakse kui põhialust, millele saab edasises toetuda ning mis tagavad õppijate teatud asjatundlikkuse taseme õpitavas valdkonnas.

Tehnilised võtted peavad selged olema, muidu paberit ei saa. (Marta)

Aga mõndade asjadega ei saa, mõndasid asju peab nõudma. Meie ametis siis piiril,

kuhu need inimesed lähevad, siis on asjad, mida nad peavad oskama ja mida nad peavad võrdselt oskama, sõltumata vanusest, sõltumata soost. (Tõnu)

Koolitaja nõudlikkus põhioskuste omandamise osas sõltub ka koolituse eripärast: kas on tegemist väljaõppekursuse või huvialakoolitusega.

Koolitamine kui teraapia

Mitmed koolitajad toovad välja koolituste teraapilise mõju. Uute teadmiste või oskuste õppimisest olulisemaks peetakse seda, et inimesed saavutaksid koolituse käigus tasakaalu või suurema kooskõla iseendaga.

Inimene tuleb koolitusele – ta on nii räsitud, ta on nii väsinud, ta on nii haige, just energeetiliselt haige. Tulevad meile ja on nii kurjad. Siis me räägime ja võtad nagu pinged maha. (Viivika)

Sellest lähtuvalt ollakse valmis koolitama ka n-ö spaakoolitustel või reisikoolitustel, kus õppimine on kombineeritud muude tegevustega.

Spaas koolitamine on väga hea mudel, et inimesed saaksid seda, mis nad kuulevad, ka reflekteerida, mitte et me teeme maratonkoolituse – kaheksa tundi ränka tööd. (Krista)

Teraapilist tuge pakuvad koolitajad iseenese elukogemuse põhjal – ettevalmistust selleks ju pole. Kui see õnnestub, on hästi, ent teadlik ja sihipärane see tegevus ei ole.

*Ma olen aru saanud, et lilleseadet tullakse õppima ka hingeliste murede pärast, sest see on nii ilus asi ja loodetakse, et seda tehes ma saan oma isiklikust murest lahti. **Saab ka või?***

See tuleb kunagi hiljem välja, lõpupeo ajal, kui me istume koos, antakse mõista. Kui ta juba räägib sellest, siis ta on tõenäoliselt abi saanud. See, kes võib-olla probleemis on edasi, see ei räägi ka. (Marta)

Teraapilise eesmärgi esiletoomine koolitajate poolt tekitab küsimuse, kuidas koolitajad peaksid toimima teraapiat vajavate täiskasvanud õppijate suhtes ning kas nende ettevalmistus teraapiliseks tegevuseks (teraapiat vajava õppijaga tegelemiseks) on piisav või on olemas oht, et võidakse hoopis õppijaid kahjustada.

Koolituse eesmärgiks on muutus käitumises

Mitmed koolitajad peavad oluliseks, et koolituse tulemusena toimuks muutus osalejate (tööalases) käitumises. Muutus käitumises on koolitajate arvates seotud muutustega arusaamades.

Mina usun küll, et just need arusaamad ja uskumused peavad muutuma, siis muutub käitumine. Õppima me lähme ju selleks, et muutuks käitumine. Oleneb ka, tegelikult peaks olema võimalik selles protsessis ja seda uut käitumist harjutada. (Juta)

Koolitajad teadvustavad, et muutused käitumises ei saa toimuda kiiresti, vaid vajavad pikemaid koolitusi, järgnevaid toetavaid tegevusi. Sellelt pinnalt võib tekkida ka

vastuolusid koolituse tellijate ja koolitajate vahel: tellijad tahaksid piirduda lühemate koolitustega ning koolitajad eeldavad tellijatelt suuremat panustamist koolitusjärgsetesse tegevustesse.

Mulle meeldib teha selliseid arenguprojekte, et toimuks muutus. Muutus ei saa toimuda lühiajalise koolituse käigus, inimene läheb tagasi ja tegutseb vanamoodi edasi. Võib-olla mõnel üksikul tekib see murdehetk lühiajalise koolituse ajal. On vaja pikemaid ja konkreetse tegevusplaaniga koolitusi. (Karmen)

Mitmed koolitajad toovad välja selle, et on vaja toetada tegevusi organisatsioonis pärast koolitust. Koolitajad teadvustavad, et koolitusel on teatud piirid – on vaja jätkutegevusi või tugiisikut organisatsiooni, et koolitusest tegelikult kasu oleks.

Koolitamine kui isiksuse arendamine

Isiksuse arendamisel peetakse oluliseks just enesehinnangu tõusu, minakontseptsiooni paranemist ning mõnes aspektis seostub see ka teraapilise lähenemisega. Samas võib isiksuse arendamine vajada ka arusaamade muutumist.

Suure osa meie koolitusprogrammidest hõlmab tegelikult töö inimeste mõttemaailmaga ja selle sättimine ja paika sätitamine. Aitame neil näha ennast võimekamana, kui nad võibolla on uskunud. (Jaak)

Ma olen jõudnud selleni, et me võime ükskõik mida koolitada, aga kui inimene iseendaga hakkama ei saa ja iseendaga läbi ei saa, siis see on puhas ajaraiskamine. Talle ei ole vaja õpetaja müügitehnikaid, kui ta iseennast ei austa või ei usu iseenda võimetesse. Ma tahan, et inimesed oleksid õnnelikumad koolituse lõppedes. (Karmen)

Koolitust nähakse kui impulsi andmist enese arendamiseks, jätkuvaks tööks iseendaga.

Kuna inimesed on kõik erinevad, siis tegelikult juhtuvadki erinevad asjad. Kuigi nad võivad ühesuguse kursuse läbida kõik, siis nendega peabki erinev asi juhtuma. Aga vat asi on veel selles, et juhtumine ei toimu nii väga selle koolituse jooksul. Tegelikult see 2–3 päeva saab mõjutada seda, mis juhtuma hakkab. Ja meie edukus tegelikult sõltub sellest, kas need asjad hakkavad juhtuma või mitte. Peamiselt need asjad on inimese töö iseendaga ja et tal on selgus, mida ta peab tegema ja miks ta seda tahab teha, ja et ta teab, kuidas seda täpselt teha, ja on motiveeritud seda tegema ja suudab selle järgi tegutseda. (Peeter)

Koolitus kui sotsiaalse võrgustiku kujundamise võimalus

Sotsiaalne võrgustik võib kujuneda kahes aspektis. Ühelt poolt võib koolitus anda uusi professionaalseid kontakte ning sellega teenib ta professionaalse kogukonna kujundamise eesmärki.

Ta saab uusi kontakte, ta näeb uusi inimesi, uusi suhteid, tutvusi. (Tiit)

Teisalt tuuakse välja koolitust üldise suhtlemisvõimalusena, klubilise tegevuse aseainena. See aspekt võib-olla seostub ka koolituse meelelahutusliku eesmärgiga.

Meie täiskasvanud inimesed saavad ikka kohutavalt vähe kokku. Meil selline klubiline tegevus ju praktiliselt puudub. Pole aega ja polegi neid klubisid ju tegelikult. Ma ei räägi sellest, et käime tikkimas, aga just selline suhtlus puudub ja see tuli päris kenasti välja ńeist koolitustest. Inimesed nautisid täitsa seda kohvipausijuttu ja kui tekkis mingi muu teema, arutelu. (Virve)

Koolitamine kui meelelahutus

Meelelahutusliku eesmärgi teadvustamine (*Koolitatavad ootavad pauerit ja fanni – Krista*) koolitamise puhul tekitab vastakaid seisukohti (Edwards, Usher 1997). Osa koolitajaid on valmis aktsepteerima koolituse meelelahutuslikku eesmärki, osale koolitajaile on see mõtteviis sügavalt vastumeelne.

Koolitusel peab inimene saama mingisuguseid ivasid, mingeid mõtteid, mitte et ta tuleb nagu... Koolitus ei tohiks muutuda ikkagi meelelahutuseks. Ta peab olema, nagu Lembit Peterson ütleb, ikkagi meele kokkupanek. (Tiit)

Koolitamine kui äritegevus

Intervjueeritud koolitajad ei sõnasta otseselt koolitamise eesmärgina äritegevust, samas on intervjuude diskursiivse analüüsi põhjal võimalik välja tuua, et koolitamisest mõeldakse ärimaailma terminites (uute toodete väljatöötamine, õppijad kui kliendid).

Koolitamine kui ideoloogia/mõtteviisi levitamine

Osa koolitajaid tõlgendab koolitamist kui inimeste harimist laiemalt (see võib olla ka oma ideoloogia levitamine, oma mõtteviisi levitamine) – esinemised sotsiaalministeeriumis, Euroopa Komisjonis, riigikogus jne.

Praegu ma saan aru, et igasugune koolitus on seotud absoluutselt ideoloogiaga, kas või vähemalt selle koolitaja omaga. (Tiit)

Uurimistöödes on esile toodud, et täiskasvanute koolitajatel puudub ühine jagatud narratiiv, mida koolitajad saaksid kasutada kui oma kultuurilist ressurssi (Brockett 1991; Filander 2004). Analüüsides koolitamise eesmärkide ja ülesannete tõlgendusi koolitajate intervjuude põhjal, võib siiski välja tuua erinevate suundumuste põimumisi ja kokkupuuteid.

Kui võrrelda koolitajate intervjuudes välja toodud seisukohti täiskasvanuhariduse filosoofiliste seisukohtadega (Elias, Merriam 1995; Mezirow 2000), siis võib leida nii biheivioristliku (taotletakse muutust käitumises), liberaalse (teadmiste korrastamine, arusaamade muutumine, isiksuse arendamine), progressiivse (oskuste omandamine), humanistliku (isiksusliku arenemise toetamine) kui ka transformatiivse (mõtteviisi muutumine) lähenemise elemente. Samuti on esindatud täiskasvanute

koolitamise teraapilist (Alheit 1995a; Ecclestone, Hayes, Furedi 2005) ja koolituse meelelahutuslikku (Edwards, Usher 1997) aspekti teadvustav mõtteviis. Nad on küll esindatud erineval määral ja erineva tugevusega, kõige vähem on arusaamades eristatavad radikaalsele filosoofiale omased seisukohad. Kuna tegemist on kvalitatiivse uurimusega, siis ei ole statistilist alust väita, milline lähenemine domineerib, ent hea meel on tõdeda, et intervjuudes ilmnesid mitmed erinevad suundumused arusaamades koolituse eesmärkidest, mis annab alust loota, et toimuvad koolitused ei ole liiga ühekülgsed. Teatud määral võis eristada seost koolitajate sõnastatud koolituseesmärkide ja koolitusvaldkondade vahel (meditsiinivaldkonna koolitajad rõhutasid oskuste omandamist, teenindus-, müügi- ja juhtimisvaldkonna koolitajad rohkem käitumise muutumist, vabahariduses tegutsevad koolitajad tõid välja isiksusliku arengu toetamise vajadust), ent samuti võisid samas valdkonnas tegutsevad erinevad koolitajad rõhutada koolituse erinevate eesmärkide olulisust. Käesoleva uurimuse põhjal (valimi iseloomu silmas pidades) ei ole võimalik erinevates koolitusvaldkondades domineerivaid suundumusi välja tuua.

8.2. ARUSAAM ÕPPIMISEST

Kujutlus õppimise olemusest määrab suhtumise õppimisse ja õpetamisse; see peegeldub ka õppekorralduses ja ruumide sisustuses (Säljö 2003). Intervjuudes sõnastatakse õppimisarusaama sageli iseenda vaatenurgast, iseenda kui õppija peale mõeldes. Õppimist nähakse avaralt, koolitajate õppimiskujutlused ei peegelda kitsalt koolilikku lähenemist või formaalse õppimise tähtsustamist. Intervjueeritud koolitajate sõnastatud ja välja öeldud arusaamades võib eristada nelja seisukohta: õppimine võib olla info töötlemine, elukestev protsess, muutus või vahend.

Õppimine on info töötlemine

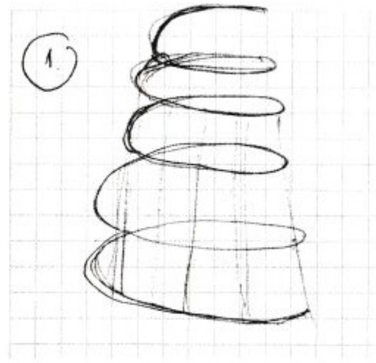
Väga vähesed koolitajad räägivad õppimisest kui informatsiooni talletamisest, küll selgitatakse õppimist kui informatsiooni korrastamist või vahetamist. Viivika metafoor õppimisele on tantsimine, eesti rahvatants "Oige ja vasemba", mille kaudu ta toob välja info vahetamise, ent samuti koostöö olulisuse ja dialoogilisuse õppimises.

Aga see "Oige ja vasemba" on täpselt see – see infovahetus. Ühega saad kokku, tantsid selle mingi rütmi ära, kinnistub, lähed vahetad uuesti informatsiooni. See on minu arust see kujutlus õppimisest. Teavet saab ammutada ühistegevuses, ühisenergias, tantsimisega koos, aga areneda saab ka üksinda. (Viivika)

Õppimine on elukestev protsess

Õppimine on pidev ja elukestev tegevus – tuleb tulla jälle samade teemade juurde tagasi, korrata üle uuel tasandil (spiraalina) (pilt nr 3) või ronida üles üha uutest mägedest (pilt nr 4).

Selline elupõline õppimine on see, et ma käisin sellel aktiivse müügi kursusel põhimõtted läbi ja mingi aeg hiljem, siis tulid järgmised teemad, järgmised teemad ja mingi aeg hiljem tulin ma uuesti müügi baaspõhimõtete juurde tagasi. Ja mingi aeg läheb mööda, siis vaatad sealt jälle mingeid tükikesi ja lisad uusi asju juurde. Siis sa pead jälle tulema mingite asjade juurde tagasi, kindlasti mitte nagu... See areng või õppimine on toimunud, siis kui sa täpselt sama ei korda, aga sa leiad uusi asju. (Artur)



Pilt 3. Õppimise spiraal

Pilt 4. Õppimine kui mägironimine

Õppimise kui mägironimise kujundi juures on samuti oluline elukestva õppimise idee – kui olen ühest mäest üles roninud, hakkab selle tagant paistma järgmine mägi, mille otsa tahaks ronida.

Õpitu peaks olema **rakendatav**.

Ma ei taha, et teadmised jääksid minu jaoks kuidagi jäigaks teadmiseks või tükiks, vaid et nad oleksid mingid asjad, mida ma saan kasutada. (Lilian)

Õppimine on eesmärgistatud tegevus, samal ajal õppimisprotsessi käigus seda eesmärki sageli ei näe. Ka V. J. Marsick ja K. E. Watkins (1990) toovad oma töös esile, et täiskasvanukoolitajad kui professionaalid on õppimises proaktiivsed: nad otsivad midagi, ilma et nad täpselt teaks, mis see just peaks olema. Koolitajad tunnevad, et neid ajendab õppima mingi vajadus, ilma et neile oleks väga selge, mida just on vaja ja kuidas sellist informatsiooni peaks leidma. Seetõttu on õppimisprotsessis ka risk kõrvale kalduda või millessegi mõttetult põhjalikult süveneda.

Minu jaoks käivitab õppimise see, et sa tahad saada mingisugust selgemat pilti. Tervikpilti. Aga tegelikult see, missuguseks see osutub, seda sa ei tea. Ja sul on ainult lootus või ka usk ja usaldus, et sa selleni jõuad.

Mida paremaks õppijaks ma saan, seda rohkem ma usun, et ma jõuan kalda juurde. Kui ma ei jõua praegu, siis ma jõuan natukese aja pärast, aga see kallas on olemas. Siin sellist asja ei ole, et äkki ma upun, aga teatud mõttes siiski risk jääb. Seal on ikka vahepeal sellist pinna alt ära kadumist ka. Õppimine ei ole väga turvaline tegevus. (Juta)

Õppimise metafoorina toodi mitmes intervjuus merel ujumist ning tähenduslikuks oli selles kujundis just see, et ujudes ei näe kallast, õppides ei pruugi alati teada, kuhu välja jõuad, mida õppimisprotsessis tegelikult õpid. Ühelt poolt võiks õppimise selline tõlgendus olla veidi murettekitav (sihitu ja lõputu ulpimine, uppumisoht), kuid kuna sellega kaasneb intervjueeritud koolitajate sisemine enesekindlus, siis sisaldub metafooris kindel veendumus, et õppimise käigus jõutakse kaldale.

Samal ajal on ka avarused olemas, et no, sa ei tea ju kuhupoole liigud, kas sa liigud kalda poole või liigud avamere poole või... sa sageli seda ei tea. Sa sead omale eesmärke. Mina sean alati endal eesmärgi, et liigun sinnapoole, aga võib-olla jõuan hoopis siia välja [näitab pildil igale poole] või siia või siia. Hakkad küll sõudma, aga jõuad hoopis tagasi siia välja, seda ei tea ju. Jah. (Rita)

Intervjueeritute õppimise arusaamades tuleb üsna ilmekalt esile arusaam, et õppimine võib olla teadvustamata (vaikiva teadmise kogumine) ja juhuslik. Inimesed võivad kavandada õppida üht, ent sellega koos õpitakse märkamatult ka midagi muud, mida ei olnud kavandatud ja mis ei pruugi olla väga kena (trügimine, teiste jalge alla tallamine). Tõnu kujund osutab teadliku ja teadvustamata, kogemusliku ja juhusliku õppimise põimumisele.

Õppimine on tegevus, millel eesmärk on olemas. Kui neid tigusid siin ämbris vaadata, siis nende eesmärk on siit välja saada. Aga siin samal ajal toimub väga paljude erinevate asjade õppimine, erinevat moodi, kes kuidas püüab, kes üle teise ronida, kes niisama oma jõuga. Samal ajal toimub niisugune tegevus, mida planeerinud ei

ole, võib-olla tallatakse teisi jalgade alla või midagi muud sellist. Nii heas kui halvas mõttes võib see asi siin olla. Samal ajal, kui õpitakse välja pääsema, siis toimubki võib-olla (.) nagu (.) sellise toimetuleku õppimine hoopiski. Ei ole toimetuleku õppimist planeerinud, aga samas see iseenesest nagu toimib. Ja ilmselt, kui see edukas on, siis neid mudeleid hakatakse ka kasutama, mis on toiminud. (.) Ja mõni inimene seda ei märka ka, et ta neid kasutab. Iseenesest tulnud vist. (Tõnu)

Koolitajad toovad õppimises esile sotsiaalse aspekti – õppimine on koostöine protsess.

Mina usun, et täiskasvanud õppija jaoks on õppimine eelkõige sotsiaalne protsess. (Juta)

Õppimist tõlgendavad koolitajad ka eluhõlmava protsessina – õppida on võimalik kõikjal ja kõigest.

Õppimine ei toimu alati koolitusel. Õppimine toimub elus kogu aeg – abielulahutus oli üks suur õppimine. (Virve)

Õppimise kujundid olid koolitajatel seotud liikumisega (ujumine, ronimine, rändamine), mis peegeldavad ka õppimise kui protsessi ideed.

Õppimine on muutus

Koolitajad kirjeldasid õppimist kui muutust: eelkõige toimub õppimise käigus muutus arusaamades ja mõtlemises, mis peaks peegelduma ka muutunud käitumises.

Minu jaoks õppimine seondub kõigepealt mingisuguste muutustega, mõtlemises, käitumises. Võib-olla kui see õppimine on aset leidnud, siis ta mingil määral ikkagi peegeldub käitumises ka. Üks asi on selline teadmine peas – selline @ mõtelda on mõnus @, aga ma leian, et mingi asi võiks käitumises ka peegeldada, mida siis õppinud oled. (Sirle)

Õppimise käigus toimuv muutumine võib olla üsna äkiline ja transformatiivne. Mitmel koolitajal endal oli transformatiivse õppimise kogemus ning see kogemus sisaldub ka arusaamades.

Õppimine on nagu maavärin või vulkaanipurse. Ta ei pruugi olla meeldiv, ta raputab või lükkab midagi nihkesse. Ent uued maailmad on kerkinud just maalihete pinnal. Ent see maavärin või vulkaanipurse ei tohi olla ka täiesti hävitav – joonistan siia rohelise muru, mis tärkab. (Virve)

Jube lihtne on elada oma teatud kontekstis, oma teatud teadmistega. Sinu maailmapilt on palju väiksem, ta on kindel, ta on turvaline. Kui see hakkab avanema, siis hakkab väga palju alustalasid kõikuma. (Viivika)

Muutumine on hirmutav ja pingutav, toob kaasa tugevaid emotsioone, seega on ka õppimine seotud emotsioonidega, ühtaegu *hirmutav ja ahvatlev* (Taimi). Muutumine ja õppimine on koolitajate jaoks seotud loovusega.

Õppimine on vahend millegi saavutamiseks

Koolitajad toovad välja, et õppimine on vahend millegi saavutamiseks. Seda vahendit ei tõlgenda nad kitsalt, instrumentaalselt, vaid suhteliselt avaralt just emantsipatoorse õppimisena, õppimine annab iseseisvuse, vabaduse ise tegutseda, ise maailmast aru saada, annab sõltumatuse.

Õppimine on see, et selle tulemusena sa oled võimeline ise kõndima. Kass, kes kõnnib edasi omapäi. Läbi õppimise. Seda, mis ees on, ei näe päris hästi. [--]. Aga tänu sellele, et sa oled õppinud, vot niimoodi tuled sa toime. Ei ole sul peremeest ega mitte kedagi.

Õpid ikka selle jaoks, et sa saad professionaalsemaks, aga tegelikult mitte ainult professionaalsemaks, vaid sa tuled paremini toime ja sa saad ise paremini hakkama. Ma ei tea, kas just isepäisus on, aga sa lihtsalt saad ise hakkama, kõnnid omapäi selles elus. (Aira).

Järgnevas Viivika katkendis on mitu aspekti – ronimise, pingutuse kujund, elukestev õppimine, vastutus õppimise eest, õppimine kogemustest.

Tegelikult terve elu inimene ju õpib, ta ei tunnista seda endale. Terve elu ta ronib üles, ainuke asi on see, et aeg-ajalt tuleb ette päris palju kukkumisi. Mõni ütleb, @ ooi, ei taha kukkuda, valus on @. Elus peabki kukkuma.

Miks?

Sellepärast, et siis sa õpid uuesti veel edasi. See vanasõna, et õppida teiste vigadest, on täiesti vale. Sa pead ise oma ämbreid kolistama. (Viivika)

Koolitajate sõnades väljendatud arusaamad peegeldavad üsna ilmekalt koolitajate elumustreid ja õppimise kogemusi, ka transformatiivse õppimise kogemusi. Intervjueeritud koolitajad väärtustavad elukestvat ja eluhõlmavat õppimist. Uurimistöös osalenud koolitajatel langeb täiskasvanute koolitamise õppimine suuresti samasse aega, mil toimuvad muutused ühiskonnas. Tundub, et õppimise ja õpetamise paradigma muutus seostub koolitajatel ühiskonnas toimunud muutustega – vana õpetamisparadigma seostub kooli ja nõukogude ajaga. Uus õppimisparadigma seostub uue ajastu, väliskoolituste, täiskasvanud õppijaga – suhteliselt suured muutused ja pöörded toimuvad inimese jaoks mitmes eluvaldkonnas korraga. Hüpoteetilise mõttena pakun välja, et koolitajatele võis uue õppimisparadigma omaksvõtmist lihtsustada see, et samal ajal toimusid muutused ühiskonnas ja inimese enda elus – uus aeg, uus töökoht, uus valdkond, uutmoodi õppimine-õpetamine.

8.3. ARUSAAM ÕPETAMISEST

Otsesele intervjuuküsimusele "Mis on sinu jaoks õpetamine?" vastates rääkisid intervjueeritud koolitajad sageli sõiski hoopis õppimisest. Seda võiks tõlgendada kaheti. Ühelt poolt võib seda vaadelda kui õppimiskeskse lähenemise peegeldust –

intervjueeritud koolitajad peavad õppimist oluliseks. Teiselt poolt võib see peegeldada, et õpetamise olemust ja õpetamises peituvaid võimalusi õppimise juhtimiseks sõiski ei märgata, ei osata välja tuua ega kirjeldada või näha enda konkreetset rolli täiskasvanute õppimisprotsessi toetamisel.

Võib-olla peegeldab seda kõige ilmekamalt Taimi tõlgendus õpetamisest kui müstilisest tegevusest.

Minu jaoks on õpetamine täielik müstika, nagu kogu see maailm ongi, ja mida aeg edasi, seda müstilisemaks see minu jaoks muutub. Võib-olla selles mõttes müstiline, et ta on mingil määral prognoositav, aga väga paljus ikkagi prognoosimatu. Planeeri mis sa planeerid, või kavanda mis sa kavandad, no ei kavanda mitte kunagi ära.

Rääkimata veel sellest salapärast, et kui see õpetamine lõpeb, siis kuidas see meid edasi mõjutab. See, mis meile jääb sellest koolitusest, sellest õpetamisest tegelikult meelde, see võib ju ilmneda hoopis mingis muus kontekstis. Ongi müstika. (Taimi)

Õpetamine on hästi suur, hästi suur, auväärne ja vastutusrikas ja ilus. (Lilian)

Kõige enam tuli intervjuudes esile, et õpetamine on võimaluste ja tingimuste loomine, impulsside andmine ja toetuse võimaldamine õppimiseks.

Õpetamine on tugi. Sa ei pea midagi tema eest ära tegema, aga sa lood võimaluse. Vot nii. (Aira)

Üldiselt minu jaoks on õpetamine seotud – need märksõnad, mis mul olid – uudishimu tekitamine, aktiivsus, impulsi andmine, mõtlema panemine, inspireeriv, analüüsiv, arutlev, refleksiooni pakkuv, mõtlemisaega võimaldav. Kõige esmasem mul võib-olla oligi seotud sellega, et inspiratsiooni pakkumine, et inimene tahaks muutuda. (Sirle)

Selles võimaluste loomises ja impulsside andmises on oluline ajaline nihe – õpetamise tähendus võib selguda alles hiljem (vt Taimi tsitaati õpetamise müstilisuse kohta), õpetamise käigus luuakse kogemus, mille tähenduslikkus selgub õppijale kunagi tulevikus.

Õpetamine tähendab anda kogemusi, mis ei ole kogu aeg meeles, aga kui on vaja, saab vaadata tagasi. (Lilian)

Koolitajad ei seosta õpetamist mitte ainult koolitustega, vaid laiemalt eluhõlmava õppimise toetamisega. Õpetamist seostatakse juhendamisega, mille käigus aidatakse õppijal püstitada eesmärk ning suunatakse ta mõtlema, kuidas seda eesmärki saavutada.

Õpetamine võiks olla kõige paremini kirjeldatud läbi juhtimise või juhendamise. Mõnes mõttes see tähendab seda, et sa paned selle teise inimese nägema – paneme siia selle mäekese – et on olemas suur eesmärk, kuhu ma siis tahan jõuda. Õpetaja ülesanne on panna neid õpilasi mõtlema nendesamade asjade peale, et neil tekiks ka selline arusaamine, mõtlemine, kuidas ta peaks liikuma oma seatud eesmärgi poole. (Artur)

Õpetamise oluline aspekt koolitajate arusaamades on tagasiside andmine, mille kaudu toetatakse õppimist. Järgnevas katkendis toob Ilmar esile nii õppija enese aktiivsuse kui õppimist toetava inimese vajalikkuse õppimisprotsessis.

Ma arvan, et sügav õpetamine ja õppimine toimub ikkagi läbi praktika, läbi tagasiside. Selleks et sinnani jõuda, selleks peab see, kes on kursusel käinud, aru saama ja tahtma midagi proovida. Ja siis peab keegi olema kõrval, kes annab talle pidevat tagasisidet, siis jõutakse kuhugi välja. Ma usun küll, et on suhteliselt vähe inimesi, kes ise suudavad. (Ilmar)

Olulisena nähakse õpetamises just koostööd ja dialoogi, vestlust, arutamist, võrdset partnerlust.

Õpetamine on pigem tango, mida ei tantsita kunagi üksi, vaid seal on emotsioonid, seal on mõlema inimese lähenemisnurgad, üksteise mõjud. (Evelin)

Õpetamine on minu jaoks dialoog. Pigem ma kõnnin kõrval, mitte ei kõnni ees. Ma ei arva, et ma oleksin suur juht ja õpetaja, vaid (.) pigem ma tahaks kõrval käia ja rääkida, mis ma tean ja oskan ja kui kellelgi on sellest abi ja see läheb tema jaoks kuskile ja avardab teda ennast, siis see on (.) hästi ilus. (Lilian)

Kuna õpetamine on koostöö, siis on ka vastutus õppijaga jagatud. Arusaamaga vastutuse jagamisest seostub ka mõte vastastikusest usaldusest. Järgnevas katkendis peegeldub koolitajate kartus, et vastutuse andmine õppijale võib kaasa tuua ettearvamatuid tagajärgi õppimisprotsessis.

Selle protsessi käivitaja. Ma julgen selle protsessi käivitada. Julgen võib-olla natukene ka vastutada selle eest ja samas ma julgen ka usaldada, et nad [õppijad] lähevad sinna, kuhu nemad minema peavad. Ma usaldan mõlemat selles protsessis, et ma ei pea muretsema, et õppimise tulemusena juhtub õppijaga midagi, õpib vale asja või kahjustub. (Juta)

Kõrvutades intervjueeritud koolitajate arusaamasid õpetamisest D. Pratti (1998) uurimuses eristatud täiskasvanukoolitajate arusaamadega, võib öelda, et intervjueeritud koolitajad jagavad põhiliselt arusaama õpetamisest kui arendamisest ja hoolitsemisest, toetades õppijate arusaamade muutumist ja isiksuslikku arengut. Õppimist-õpetamist nähakse koostöise protsessina, milles nii õppijal kui koolitajal on oma roll ja osa vastutust.

Nii nagu koolitajad tõlgendasid õppimist elukestva ja eluhõlmava protsessina, samamoodi näevad nad õpetamist kui tegevust, mis võib toimuda kõikjal, ning teatud elusituatsioonides võib õpetajaks osutuda ükskõik kes (laps õpetab vanaema). Koolitajate sõnastatud õpetamisarusaamade põhjal ei ole võimalik järeldada, kas nad kujutlevad ennast õpetavat oma õppimisarusaamade kohaselt.

8.4. ARUSAAM ÕPPIJAST

Kui koolitajad oma intervjuudes mõtestavad täiskasvanud õppija olemust, siis on tunda lugupidavat suhtumist õppijasse, samas ei ole nende loodud pilt idealistlik. Nende arusaamades peegeldub täiskasvanud õppija komplitseeritud isiksusena, kellel võib olla päris palju probleeme, keda aga ollakse valmis aktsepteerima koos kõigi tema probleemidega.

Alguses on nad [õppijad] kõik nagu merikarbid. Sa ei tea iial, mis seal sees on. Loomulikult, alati ei ole seal midagi väga ilusat sees.

Need, kes [koolitusele] tulevad, nad avanevad, see on nii ilus, kuidas nad avanevad. Vaata või inimese kehakeelt, kuidas ta tuleb ja on kinni ja ei võta mitte millestki osa ja ta piilub niimoodi kahtlustavalt. Ja siis on see viis päeva mööda läinud, siis on ta täiesti lahti, ta on avanenud, see on täiesti võrratu pilt. Minu jaoks küll alati. (Inga)

Eelnev kogemus

Intervjueeritud koolitajad toovad täiskasvanud õppijale iseloomulikuna välja, et tal on olemas eelnevad kogemused, seetõttu võib ta olla koolituse suhtes valiv ning koolitajal on oluline leida õppija jaoks vajalik, et hoida teda õppimise juures.

Täiskasvanu on juba neid maid ja ilmasid näinud, ja leida selle rändaja jaoks midagi, mis ta pilku köidab ja teda kutsub, et ta jääks selle tee peale ega valiks mingit teist teed... No, kes ikka läheb rändama, see ka ei loobu tegelikult, aga ta läheb ja rändab kusagil mujal, mitte sinu teedel. (Virve)

Väljakujunenud arusaamad

Intervjueeritud koolitajad näevad täiskasvanud õppijat kui väljakujunenud arusaamadega inimest. Need arusaamad võivad osutuda piiravaks, õppimist takistavaks, ent koolitajad tajuvad ka, et raamidest välja raputamisel on teatud piirid.

Neil on oma raamid ja nad ei julgegi neist raamidest välja mõelda. Sageli tehakse hästi jäigaks endal mingid rollid või enda arusaamad. Mõnikord tekib kiusatus mingi väga suur väljakutse teha, aga kui mõtled, et seal taga on võib-olla selline õrna hingega laps, siis ... (Sirle)

Õppijale võib koolitustel õpitav olla vastuolus tema maailmapildiga, kuid muutusi selles pildis saab teha ainult õppija ise. Koolitaja võib küll üritada õppijaid vormida, aga pärast koolitust võivad nad ikkagi tagasi võtta oma endise kuju.

Täiskasvanud õppija on õppija, kellel on välja kujunenud maailmapilt, kes saab sinna teatud tükikesi küll lisada, aga selle eelduseks on see, et ta on nõus endal neid tükikesi ümber vaatama ja vaatama, kuhu tegelikult see tükike sobib. (Artur)

Vabadus valida

Koolitajad toovad välja, et täiskasvanud õppija vastutab oma õppimise eest, teeb oma valikud, mis tähendab, et koolitaja peaks talle selle võimaluse ka andma.

Täiskasvanud õppijal on õigus ja vastutus ise valida, mida ta õpib ja kuidas ta õpib. See valikumoment, vastutusemoment, aktiivsusemoment ja enesejuhtimise moment ja mis iganes. (Sirle)

Koolitusel ei ole vaja jutlustada, peale suruda oma ideid, õppijal peab jääma võimalus ise otsustada, ise valida. (Virve)

Vastuseis õppimisele

Koolitajad toovad esile, et täiskasvanute hulgas leidub õppijaid, kes on küll koolitusel, ent erinevatel põhjustel ei ole valmis õppima. Neil ei ole selgeid eesmärke või on nad kaitseseisundis või on neil mingid sisemised takistused (madal enesehinnang, kahtlus enda õppimisoskustes, ebakindlus), mis segavad õppimisele pühendumast.

Mina olen seda usku, et inimene tegelikult tahab õppida, aga mingid asjad on tema viinud nii kaugele, et mingi takistus on talle ette tekkinud. (Taimi)

Uudishimulik ja mõnikord skeptiline. Kindlasti on osa täiskasvanud õppijatest, (.) hirmunud ei ole õige sõna, mõte on kuskil see, et nad ei taha proovida, kardavad uut meetodit või teistmoodi teha. Nad on oma mugavustsoonis üsna palju kinni. Ja seetõttu on nendega mõnikord ka üsna problemaatiline. Ja kui nad saavad selle piiri eest ära, siis nad on lõbusad ja huvitatud. (Jaak)

Koolitajad toovad esile, et täiskasvanud õppijad vajavad toetust ja tunnustust, et õppimiseks avaneda. Nad võivad õppimissituatsioonides olla näiliselt paksunahalised, kuid sisemiselt haavatavad ja ebakindlad (pilt nr 5).

Täiskasvanud õppija kaitseb end koorikuga koolitaja eest. Tuleb kohale ja nagu ninasarvik ajab vastu. Teda peab rohkem sügama. (Virve)

Koolitajad on märganud, et täiskasvanud õppijate arusaamades võib olla teatud piinlikkustunne õppimise ees. Samalaadse tähelepaneku on teinud ka K. Illeris (2003a) oma uurimistöös täiskasvanud õppijate kohta (täiskasvanud häbenevad, et on pidanud taas õppima hakkama).

Täiskasvanud ise, kes tulevad õppima, ütlevad, et õpilase staatus on neile isegi mõnevõrra naljakas. Täiskasvanud seostavad õppimist üsna palju rumal olemisega – mul ei ole teadmist. Nad tunnevad, et kui nad lähevad õppima kuhugi koolitusele, et see annab nagu hinnangu, et ju nad siis ei tea. (Lilian)

Intervjueeritud koolitajad tõid esile, et täiskasvanud õppijates võib olla mingi sisemine paanika ajast mahajäämise ees, seepärast peavad nad kogu aeg tegutsema, et elus toime tulla, see sunnib neid tulema õppima, ent samal ajal ei lase neil õppimisele keskenduda.

Pilt 5. Täiskasvanud õppija

Need inimesed, kes meie juurest läbi kihutavad, nad just sellised ongi, neil on aur kogu aeg peal. See on aeg-ajalt väga keeruline, see hoog neil maha võtta, et nad on nüüd siin ja et nad tegelevad nüüd õppimisega. Täiskasvanud õppija on tänapäeval selline, et talle tuleb see tara ette ehitada, et ta üldse midagi õpiks.

Tal on kogu aeg kiire. See on jälle iseküsimus, miks ta kiirustab. See võib küll olla hirm, et rongist maha jääda. (Inga)

Koolitajad tõlgendavad oma intervjuudes, et vastuseis õppimisele võib tulla ka sellest, et täiskasvanud õppijal on eelnevad negatiivsed õppimiskogemused, tal puudub positiivne ettekujutus endast kui õppijast ning pole ka usku iseendasse.

Teda on nii kõvasti tümitatud, tehtud talle selgeks, kui loll ta on, et ta ei jõua teistega kaasas käia, tehtud talle selgeks, kui rumal ta on, et ta teeb üht või teist asja nii, nagu tema tahab teha. Tehtud talle selgeks, et tema mõtted on need maailma kõige halvemad. Selliseid inimesi kohtab koolitustel meeletult palju. (Karmen)

Koolitajate arusaamad peegeldavad ka mõtet, et koolitaja saab õppija eneseusu kujunemisele kaasa aidata.

Täiskasvanud õppija peab usaldama iseennast, koolitajat ja protsessi, et julgeda oma arusaamu edasi arendada. See teadmine on, et sa ei upu. Sa ei tea, kuhu sa jõuad, ja sul võib seal ka mingi torm tulla, aga sa pead endasse uskuma. Sa saad olla hea õppija ainult siis, kui sa usud iseendasse. (Juta)

Täiskasvanud õppijale iseloomulikuna tuuakse esile, et ta soovib ise kogeda ning veenduda õpitu rakendatavuses.

Soovitakse kõik ise järgi proovida, et veenduda, kas selle rakendamine üleüldse on võimalik. (Tõnu)

Intervjueeritud koolitajad väljendasid ka tähelepanekut, et kui õpetamise süsteem on koolitajakeskne, loengutepõhine, siis võtab täiskasvanud õppija ka meelsasti omaks õpilase rolli. See tundub kõigile mugav – koolitajale, õppijale, sest nii ollakse harjunud. Kui koolitaja tahab õppijate kaasalöömist, siis on *tunda juba, et parema meelega oleks rahus ja ei osaleks nii palju* (Virve).

Koolitajate intervjuude põhjal võib väita, et koolitajad pööravad tähelepanu täiskasvanud õppija suhtumisele õppimisse ja iseendasse, hoiakutele koolituse suhtes ning varasematele kogemustele ja valmisolekule. Intervjueeritud koolitajate arusaamades täiskasvanud õppija kohta ilmneb palju kokkulangevusi Knowlesi jt (1998) kontseptsiooniga täiskasvanud õppijast. Sarnaselt Knowlesiga märgatakse täiskasvanud õppija puhul vajadust teada (vajadus teada, miks on õppimine oluline, mida ja kuidas õppida), vastuseisu situatsioonile, kus neile tundub, et teised suruvad peale oma tahet, varasema koolikogemuse mõju, varasema kogemuse rolli nii õppimise ressursi kui takistava tegurina, valmisolekut õppida endale vajalikke asju, sisemist motivatsiooni (vajadus rahulolu järele, eneseteostus, soov parandada oma elukvaliteeti).

Täiskasvanu õppimist mõjutab vajadus minakontseptsiooni hoida või arendada ning edukus õppimises on otseselt seotud enesehinnanguga (Knowles jt 1998). Minakontseptsiooni ja õppimise seosele osutasid ka koolitajad oma tõlgendustes täiskasvanud õppijast. Samuti võib välja tuua, et sarnaselt K. Illerise uurimuse tulemustega (Illeris 2003a, 2004) on ka Eesti täiskasvanute koolitajad märganud tendentsi, et täiskasvanud õppijad võivad olla õppimise suhtes kahtleval positsioonil ning õppimise asemel asuvad kaitsma oma identiteeti võimaliku muutumise (ohu) eest.

8.5. ARUSAAM KOOLITAJAST

Koolitajate arusaamasid täiskasvanute koolitajast vaatlen kahest aspektist: millisena näevad intervjueeritud täiskasvanukoolitaja rolli ja millised koolitajale vajalikud isiksuseomadused nad esile toovad. Intervjuudes kirjeldati ka koolitajale vajalikke teadmisi ja oskusi, ent neid analüüsiti juba koolitaja õppimise alapeatükis.

Koolitaja rollid ja ülesanded

Koolitaja rollid ja ülesanded sõnastasid koolitajad järgmiselt: planeerija, toetaja, sõber, õpikeskkonna looja, koostööpartner ja kaasõppija, artist, info koguja ja edastaja, õpetaja ja inspireerija.

Planeerija

Koolitaja ülesandena nähakse õppeprotsessi kavandamist, ent toodi ka välja, et koolitaja vastutab kogu koolitusprotsessi tõrgeteta toimimise eest (*torulukksepast ideaalkoolitajani – Pia*).

Koolitaja oskab kujutleda tulevikku ning ette näha, millises suunas oleks õppijatega vaja tegutseda.

Koolitaja on mängujuht. Mängujuht ei ole ründaja. Mängujuht on planeerija ja läbiviija, ta näeb natuke rohkem, ta näeb, kuhu see seltskond liigub, kuhu see kombinatsioon jõuab. Täiskasvanukoolitaja peab olema mängujuht, peab ette aimama, kuhu jõuab see etapp kümne aasta pärast. (Viivika)

Toetaja

Koolitaja olulise ülesandena nähakse täiskasvanud õppija õppimise toetamist. Selles protsessis peaks koolitaja intervjueeritute arvates aru saama, millal tema toetust ja abi vaja on, ent samas mitte olema liiga pealetükkiv, vaid kõrvale tõmbuma, kui õppijad juba ise toime tulevad.

Täiskasvanukoolitaja ilmub välja siis, kui vajadus on, kui täiskasvanu tunnetab seda vajadust. Tal on vaja mingit teadmist või oskust ja koolitaja osa on nüüd need teadmised temani tuua sellisel määral, nagu temal seda vaja. (Inga)

Uurimistöös osalejate arvates loob koolitaja õppimiseks sobiva keskkonna, suunab õppijat edasi avastama ja mõtlema ning aitab luua seoseid, et õppija saaks edasi tegutseda. Samuti tuuakse esile, et koolitaja ei tohi õppijat kinni hoida, vaid peab jätma talle vabaduse ja valikuvõimaluse.

Täiskasvanute õpetaja on võib-olla ka katuse pakkuja, see majake, kuhu sa lähed. Ja sa ei pea sinna jääma – sa oled peatuspaik. Sa ei saa peale pressida, et jää siia elama, abiellu minuga, ära edasi mine. Sellel õppijal on oma tee jalge all ja sinu asi on ainult anda talle jõudu ja toitu, et ta jõuaks oma rännakul edasi järgmise majani. Ja julgustada, et ta tõepoolest läheks. (Virve)

Sõber

Koolitaja ühe võimalusena tuuakse esile ka, et koolitaja on nagu usaldusväärne sõber, kellele võib loota ning kes ei jäta osutamata ka muutmist vajavatele probleemidele.

Sõbra rolliga seoses tõusetub ka rollipiiride hägustumise probleem. Õppijad võivad hakata sõbra rolli üleekspluateerima ning koolitaja vastutulelikkust kuritarvitama.

Meie täiskasvanute koolitajal on alati see risk, et ta saab liiga palju sõpru. Eks ma ise muidugi lubasin endale helistada ka – kui on küsimusi – ja vastasin ka, niipalju kui võimalik, aga mõned korrad muutus see jah, kurnavaks. Samas oled ju ikkagi koolitaja, mitte sõber. Kuskilt jooksevad ju (..) piirid vahele. (Virve)

Sõbra rollile lähedane on ka usaldusisiku roll. Inimesed jagavad koolitajaga oma muresid, ning kuna nii mõnegi koolitaja enda elutee on käänuline olnud, mõistab ta õppijaid ja on valmis usaldusisiku rolli võtma.

Õpikeskkonna looja

Koolitaja ülesandena tunnetavad intervjueeritud lisaks vaimse keskkonna loomisele ka sobiva füüsilise keskkonna loomist. Koolitaja loodud õppimiskeskkond peegeldab ka tema arusaama õppimisest ja õpetamisest (Säljö 2003). Mitmed koolitajad tõid välja, et nad lähevad varem kohale, et kohaneda ruumiga või seda koolituseks sobivaks kohandada. Ettekujutus sobivusest tundus olevat väga erinev: kirjeldustest oli aru saada, et sobivaks võidi pidada nii istekohtade teatrilaadset paigutust, U-kujulist paigutust kui ka rühmatöö pesade loomist. Need koolitusruumid, kus mul õnnestus käia intervjuusid läbi viies, olid korraldatud rühmatöödeks ja aktiivseks õppimistegevuseks sobivana.

Koostööpartner, õppija

Intervjueeritute arusaamades on koolitaja roll teha täiskasvanud õppijaga koostööd, olla õppimises võrdne partner, kogeda sama pingutust nagu õppijadki ning õppida koos nendega.

Tee viib mäkke, tegelikult ei ole lihtne ja koolitaja teeb selle kõik kaasa. Ta ei ole see, kes on siin mäe tipus juba ja siis ütleb @ noo, davai-davai, tulge kiiremini@, vaid ta on üks nende hulgast, kes sinna tippu püüavad jõuda. Tal võib olla marsruut selge, ta võib olla selle juba läbi sõitnud, tal võib olla kaart taskus, võib-olla kõigil ei ole... Mingi erinev roll või staatus tal ju on, aga ta ei eristu selles protsessis oluliselt. Ta on ikkagi üks neist, kes rühib eesmärgi poole. (Krista)

Ma teen kõike nendega koos. Teinekord ma olen täpselt samasugune õpilane nagu nemadki, ma õpin isegi nende pealt. (Tõnu)

Artist

Intervjueeritud koolitajad toovad esile ka esinemisoskuste vajalikkuse koolitaja-tegevuses. Tiidu järgnev mõttekäik on küll äärmuslik näide, ent esineja-artisti rollile omaseid jooni on toonud esile ka teised intervjueeritud koolitajad.

Iga koolitaja on teatud mõttes artist ja peab valdama teatrile iseloomulikke vorme. See on minu jaoks etendus, monoetendus, mis kestab mul kaheksa tundi. Ma pean kaheksa tundi hoidma seda publikut tähelepanus, huvis, samas ka, et nad ei väsi, tunnetama n-ö niisuguseid laineharju, millal midagi esile tõsta ja kus kergemalt üle libiseda, ja see on puhtalt niisugune (.) teatri, (..) teatrile iseloomulik näitleja-vaataja suhe. Kas või sinu hääl, sinu hääle tugevus, kuidas sa häälega mängid, kuidas sa oma kehakeelt kasutad, millal sa neile lähemale astud, kuidas sa vaheajal suhtled. (Tiit)

Info koguja ja edastaja

Intervjuudes väljendati seisukohta, et täiskasvanukoolitajad peaksid olema laialdaste teadmiste ja avara silmaringiga inimesed. Kuigi koolitamise põhieesmärgina ega

õppimise põhieesmärgina ei sõnastatud uute teadmiste omandamist, on informeeritus ja uute suundumustega kursisolek ning oma teadmiste jagamine õppijatega koolitajate arvates ikkagi oluline.

Minu roll on selline informatsiooni absorbeerija – ma imen selle informatsiooni endast läbi. Ma olen lugenud sadu raamatuid, enamik nendest on täitsa pahn. Ma olen sealt võtnud välja selle olulisema informatsiooni. Pannud selle niisugusesse vastuvõetavasse kuube. Proovinud asju praktikas ja serveerin inimestele n-ö hõbe-kandikul ehk siis vähendan nende seda vaeva, kuhu nad jõuaksid võib-olla ise mingi kümneaastase töö tulemusena. Kui üldse jõuaksid. (Marko)

Õpetaja

Kuigi koolitaja ühe rollina toovad intervjueeritud esile ka õpetaja rolli, ei ole ühelgi nende poolt täiskasvanukoolitaja iseloomustamiseks valitud fotol tüüpilist koolisituatsiooni – üks inimene auditooriumis teistele midagi seletamas. Pigem paistab ka näiteks toodud tsitaatidest, et see roll võetakse vahel asjaolude sunnil, kuigi eriti ei tahaks (seda peegeldab ka sõnavalik – mängima, lööb välja)

Kõige lihtsam on hakata õpetajat mängima – kõik on harjunud ka. (Virve)

Minus lööb niisugune koolipapa välja. (Tiit)

Inspireerija, torkija

Koolitaja rollidest tõstavad koolitajad esile ka inspireerija või impulsi andja rolli, mille tähendust nähakse just õppimise käivitajana, kes paneb täiskasvanu kahtlema oma senistes arusaamades ning osutab muutuste vajalikkusele ja võimalikkusele.

Järjest rohkem süveneb minus veendumus, et täiskasvanute koolitaja on tasakaalu-tustaja, kes peab natuke torkima ja panema kahtlema ja irriteerima. Olgu siis oma okastega või väljakutsuva olemisega. (Juta)

Intervjueeritud koolitajad sõnastasid oma arusaamades, et koolitaja on oma tegevuses vastuolulistes või ambivalentsetes rollides. Ühelt poolt peaks ta õppija toetama, ent samas ei tohiks õppijat ära lämmatada, ühelt poolt peaks ta õppija innustama ja torkima, teisalt ei tohiks ta mõjuda liiga agressiivsena ega õppijat päri ära hirmutada. Tasakaalu leidmine võib koolitajale olla suureks proovilepanekuks. Vastandlike külgede ühendamist peegeldab ka fotol olev kujund n-ö koolitajates kiivrites ja pehmetes toasussides (pilt 6) ning päikese metafooris peituvale vastuolu osutamine.

Päike võib kõrvetada kõik – taimed närtsivad ära. Lämmatab õppijas kogu iseseisvuse surub oma arvamust peale. Ent päike võib ka kõik õitsema panna. (Virve)

Pilt 6. Koolitajametafoor

Isiksuse omadused

Täiskasvanute koolitaja/ andragoogi kutsestandardis (2003) nimetatakse järgmisi täiskasvanute koolitajale vajalikke isikuomadusi ja võimeid: õpivõime, koostöövalmidus, pühendumus, pingetaluvus, tolerantsus, enesekontroll, otsustusvõime, kohanemisvõime, avatus ja loovus.

Oma intervjuudes nimetavad koolitajad järgmisi omadusi: pühendunud, eelarvamusteta, julge, entusiastlik, huumorimeelne, töövõimega, emotsionaalne, täiskasvanud, valmis muutuma, loov, aus, avatud, enesekriitiline, silmaringiga, vaba, sisemiselt enesekindel loomulik isiksus.

Ise pead uskuma, et teed õiget asja. (Priit)

Vaieldamatult huumor võiks olla, sest sellist tõsidust ja akadeemilisust ja niisugust kuradi raamides olekut on meie ümber nii palju, et see ajab oksele. (Marko)

Tal peab olema võime ruumi täita ja võime kuulajaid kaasa haarata. (Jaak)

Koolitaja peab olema vana, mitte ealiselt vana, vaid kogemustega, läbi elanud, maailmavaatega. Päike on vana. (Virve)

Kutsestandardi ja koolitajate intervjuude põhjal kujunenud loeteludes on küllalt palju kokkulangevusi, mis peegeldavad nii koolitajate-praktikute kui ka normide kehtestajate sarnaseid arusaamu.

8.6. VASTUTUSE JAGAMINE KOOLITUSPROTSESSIS – KOOLITAJATE LOOD

Koolitajate jutustatud lugudes peegelduv sisemine kõhklus on tugevasti seotud vastutuse jagamisega ja võimu probleemide peegeldamisega koolitusprotsessis. Ühelt pool teavad koolitajad, et on oluline, et õppija võtaks koolitusel vastutuse oma õppimise eest (täiskasvanuhariduse üks olulisi printsiipe), samas satuvad nad segadusse, kui õppijad seda tõepoolest teevad. Koolitajate jutustatud lugudes peegelduvad sisemised kõhklused ja küsimused (Kui üks õppija võtab vastutuse kogu rühma eest, kes siis tegelikult vastutab õppimisprotsessi eest? Kuidas teised rühma liikmed võivad ennast tunda? Missugune on koolitaja kontrolli määr? Kui rühm võtab vastutuse ühe õppija eest, mida see tähendab kogu õppimisprotsessile?).

Kõhklused on seotud nii õppija vastutusega oma õppimise eest, koolitaja vastutusega õppija õppimise eest, koolitaja vastutuse ulatusega koolitusprotsessis kui ka koolitaja vastutusega oma arengu eest.

Et olla täiskasvanute koolitaja, pead olema täiskasvanu, s.t pead eelnevalt olema kogenud vastutust. Et selles situatsioonis sa tunned vastutust, aga tunned vastutust oma vastutuse piires. Kui sa haarad ära õppijalt selle vastutuse, siis on kõik ümber pööratud. Kui sa saad aru, kus on sinu vastutuse piirid. Ja täiskasvanukoolituses on see mõnes mõttes sinna müstika valdkonda. Väga raske on mõnikord. Koolitad küll täiskasvanuid, vaatad peale, vunts nina all, mõtled, et on täiskasvanu, hakkad rääkima, tuleb välja – polegi täiskasvanu. (Taimi)

Üks kõhkluse allikaid oli seotud küsimusega, kas ühel täiskasvanul on üleüldse õigus teist täiskasvanut õpetada.

Alguses tõi see [täiskasvanute koolitamine] kaasa hästi palju küsimusi – missugune üldse on minu õigus teisesse inimesesse sekkuda. See on teise inimese muutuste ajendamine. Ühelt poolt on see tema muutumise toetamine, aga teiselt poolt ikkagi mõnikord ka muutuse tekitamine, ärgitamine. Mul oli alguses hästi palju kõhklusi sellega seoses, kuidas saab üks täiskasvanu teist õpetada? (Juta)

Kõhkluste allikaks võib olla ka isikliku professionaalsuse mõtestamine: kas ma valdan nende protsesside juhtimist, mida ma esile kutsun, kuivõrd ma vastutan õppijas toimuvate muutuste eest?

Järgnevad koolitajalood peegeldavad koolitaja kõhklusi seoses võimu ja vastutuse küsimustega. Estri loo valisin seetõttu, et see peegeldab sügavat enesereflekssiooni toimunu üle, mis samas tundub talle endale jäävat positiivse lahenduseta.

Rita jutustatud lugu peegeldab huvitavat tunnete põimumist – üllatus ja rahulolu, tavaline ja tavatu, koolitaja rolli taasmõtestamine enda jaoks. Rita jutustatud lugu on eriline Rita arusaamade ja tõlgenduste terviklikus kontekstis. Nimelt väljendab Rita korduvalt seisukohta, et koolitaja vastutab koolitusprotsessi kulgemise eest. Näitena esitatud lugu õppijate vastutuse võtmisest on jutustatud fotointervjuu lõpus ning võib peegeldada võimalikku muutust arusaamades.

Estri lugu

Lugu algab situatsiooni tutvustusega. Ester on ettevalmistuselt psühholoog, tegutseb nõustajana ja teeb ka koolitusi. Seekordne lugu juhtus ühe koolituse käigus, mille Ester viis läbi koolis õpilaste vanematele. Koolitus oli peresuhete teemal. Ette oli nähtud kaks kohtumist, kahel laupäeval hommikust lõunani. Eelmisel aastal tehtud samalaadse koolituse analüüsi põhjal tegi Ester mõned muutused: rühma koosseis peab olema mõlemal kokkusaamisel sama (teisele kohtumisele ei võeta uusi inimesi) ning ühe kohtumise aeg peab olema piisavalt pikk, et oleks aega teemasse sisse minna ja välja tulla. Ester rõhutas intervjuu jooksul mitu korda, et talle on väga oluline keeruliste teemade puhul toetada inimesi koolituse lõpus ka teemast välja tulemisel.

Estrile endale tundub ta lugu vist ebaõnnestumise loona. Ilmselt vaevab Estrit mingi süütunne või kahtlus, et ta ei olnud nii perfektne, kui oleks pidanud, või on temas endas kindlad tõekspidamised koolituse kohta, mille vastu ta enda arvates eksis. Lahendust ei aita leida ka päeviku pidamine.

Siis leppisime kokku, et teeme sel aastal kaks kohtumist, hommikust lõunani. Ja paneme grupi kinni. Oma arust olime nii palju õppinud. Sel aastal oli grupis üheksa inimest. Ja see aasta, see, mis juhtus, oli// Tead, mul on päevikus sellest nii palju kirjas. Lühidalt öeldes on see, et ma lasin neil nagu riidest lahti võtta selle kahe korraga – piltlikult öeldes – ja jätsin nad paljalt. Usud?

Meelega või kogemata?

Ah ei, kogemata, kogemata.

Juhtus see, et grupp läks kohutavalt lahti ja inimesed läksid kohutavalt sügavuti. Ma olin väga-väga ehmatanud, mis toimub. Mul oli selline tunne, et nad panevad mind nagu proovile. See ei saa nagu tõsi olla. Ma ei olnud selleks üldse valmis. Ma ei tea// Ma olen õudselt mõelnud selle peale, mis toimus tegelikult, et kuidas see nii läks.

Seal grupis oli üks selline võimukas ja tegelikult selline teada-tuntud naine. Ja esimesel kohtumisel, kui me leppisime reeglites kokku ja rääkisime ja ma ütlesin, et noh igaüks räägib, kui palju tahab ja kellele tahab. See naine ütles selle peale, et @ Mis, loomulikult kõik tahame. Me oleme siia tulnud selleks, et sellega tegeleda. @

Saad aru, selline asi. Ta kogu aeg kippus mind niimoodi liialt grupis toetama. Kus-juures ma ei tea, kas ta tegi seda teadlikult või tegi seda kogemata. Aga see ei tähenda seda, et ma seda selle arvele panen, et see oli ainus asi, mis toetas neid inimesi nagu riidest lahti võtma.

Ma kasutasin uusi ja põnevaid harjutusi, enda jaoks uusi ja põnevaid.

Ja siis kui me lõpetasime, ütlesid kõik selles grupis, et nüüd me tahaks jätkata. Ja tead, ma ei teinud selle infoga mitte midagi. Kas sa usud, mitte midagi!

Õudne, täitsa kreisi noh. Mul jäi selline hästi sant tunne. Selline lõpetamata tunne.

Estri loos tundub olevat kaks vastutuse jagamisega seotud hetke. Esimene hetk on se kui üks õppijatest võtab n-ö võimu ja teeb otsuse kogu rühma nimel. Estril ilmse on kahtlus, et ta oleks pidanud sekkuma. Teine hetk on koolituse lõpus, kui Est tajub, et rühm ootab temalt otsust või märguannet situatsiooni edasise kulgemi kohta, kuid Ester ise tunneb, et ta jättis olulisel hetkel vastutuse võtmata ning t on kahtlus, et õppijad ei tarvitsenud koolitusel algatatud protsessidega ise toim tulla. Reflekteerimisest hoolimata ei suuda Ester leida situatsiooni tuuma, ei vaba kahtlustest ega toimunu painest. Ilmselt võiks koolitajatele sellistes situatsioonid olla tuge mentorist või superviisorist.

Rita lugu

Rita ei ole täiskasvanute koolitamist formaalselt kusagil õppinud, tema ettekuju koolitamisest ja koolitajaoskused on kujunenud kogemusliku õppimise tulemusena

Ritaga läbiviidud intervjuude põhjal oli tunda, et tavaliselt juhib ta koolitusprotses väga kindlakäeliselt. Ta küll tahab, et inimesed, kes on kursusele tulnud, võtaks ise vastutuse oma õppimise eest (töötaksid kaasa, teeksid kodused ülesanded ä osaleksid aktiivselt rühmatöödes), kuid tundus, et talle oli siiski oluline, et protses kontrolliks ikkagi tema. Juhtum pärineb raamatupidajate täienduskoolitusest, k õppetöö toimus mitme kuu vältel, iga kahe nädala tagant oli üks koolituspäev. Kõig pealt kirjeldab Rita situatsiooni, mis näib algavat tavapäraselt. Ritat ei üllata see, keegi keeldub kaasa töötamast, seda on ta ilmselt varem ka kogenud ning lahend olukorra. Veidi ootamatu tundus olevat hetk, kui õppija ülesannetega hätta jäi ja on saamatust tunnistas. Tõelise üllatusena tundus Ritale olevat see, kui rühm vastutu enda peale võttis ja asus hätta sattunud õppijat toetama.

Mul oli sihuke probleem selles viimases grupis, et üks naine tuli sinna. Tuli sis uksest, ma nägin, ta oli väga-väga reserveeritud. Istus maha mürtsti ja ma jätsin muidugi rahule. Aga siis, kui oli vaja hakata lahendama ülesandeid, siis ta teat niimoodi, et tema ei lahenda seda ülesannet. Ja ma ütlesin, et miks te seda siis lahenda, selgitage siis, et kas teile ei ole midagi, mis on oluliselt vajalik. @ Ja aga ma teen kogu aeg töö juures neid asju, miks ma siin neid siis veel pean hakka tegema @. Niimoodi käratas mulle. Ma ütlesin, et ärge siis tehke, istuge ja vaada kuidas teised teevad, ja otsustage siis ühel momendil, kas teil on vaja teha või ei vaja. No lõpuks ta hakkas tööle sellepärast, et ta leidis siiski, et mõistlik oleks. No hakkas igav.

No siis edasi töötades mitme päeva jooksul, temaga tekkis niisugune situatsioon, ta väga hästi töötas kaasa, ta oli parim, parim kaasatöötaja lõpuks. Ühel hetkel oli sellises seisus, et ta enam ei osanud. Ta ei saanud hakkama nende ülesannete ülesanded läksid raskemaks ka, järjest raskemaks. Ja siis ta hakkas nutma, hak nutma jah? Sest tal tekkis see enesetõestamise vajadus. Ta ei suutnud. Inimesel saavutusvajadus ja kõik niisugused asjad. Ja ta oli nii, ütleme solvunud, petun endas, ta ei suudagi. Siis tal tekkis selline alaväärsuskompleks, ta nutis ja

no näete, ma ei suudagi, ma ei olegi ju nii tark. Ma olen ikka ju täitsa loll. Terve grupp jäi vait ja kõik vaatasid teda. Huvitav oli vaadata, kuidas naised reageerisid, naistes tekkis selline emalik @ ära nuta, meie ju ka ei oska @. Ja mehed läksid täitsa kohmetuks. Üks ütles, et mis siis sellest, et sa ei oska, ärme lähme edasi, hakkame koos seda asja tegema. Hakkasid nagu abistama teda.

Minu meelest see on täitsa haruldane nähtus. Ma täitsa nautisin seda kõrvalt. Tore oli see, tõeline perekonna tunne tekkis.

Ja pärast – noh me tegime kohe vaheaja, et see situatsioon nagu rahuneks. Käisime kohvi joomas. Tema ei tulnud, tema nuttis ikka. Me arutasime seal kohvikus, mida me temaga teeme. Siis see meesterahvas, kes seal abi pakkus, ütles, et lähme nüüd tagasi ja teeme näo, et midagi pole juhtunud ja meist üks läheb tahvli juurde ja hakkab seda lahendama. Sihuke jõle abistav. Ma ei oska öelda, mis tunne see oli. No ta sai ju aru, aga see asi hakkaski niimoodi toimima, keegi läkski tahvli juurde ja hakkas ülesannet lahendama ja keegi ei tuletanudki meelde. See oli super, mis võib üldse juhtuda.

Rita jutustatud lugu peegeldab ka seda, kuivõrd jäävad koolitajatele meelde tunnetega seotud olukorrad. Tundub, et koolitajad ei ole alati valmis õppimisega kaasnevateks tugevateks tunneteks. Rita jutustatud loos võis olla tegemist ka transformatiivse õppimise protsessiga, mille toetamiseks koolitajadki alati valmis ei ole. Rita kirjeldatud loos võtsid selle protsessi toetamise enda peale pigem kaasõppijad.

Kriitilised juhtumid (*critical incidents* (Tripp 1993)) võimaldavad kirjeldada ja analüüsida sügavamaid põhjusi, mis sellise olukorra põhjustasid: varjatud õppekava, koolitamise kohta käivad müüdid, isiklik õpetamisteooria, uskumused või sõnastamata reeglid, suhete ebasümmeetrilisus, õppijate hinnang oma arusaamisele jms.

Intervjueeritud koolitajad ilmselt tajusid neid juhtumeid olulistena, et nad intervjuude käigus oma lood jutustasid, ent lugude interpreteering, tõlgendus on siiski vaid uurijapoolne. Selliste juhtumite teadlikku ja põhjalikku reflekteerimist, juhtumite reflekteerimise õppimist ja harjutamist vajaksid koolitajad oma professionaalseks arenguks pidevalt.

Kokku võttes empiirilise materjali analüüsi tulemust, võib sedastada, et intervjueeritud koolitajate õppimis- ja tööalasel teel on olnud mitmeid pöördeid ja katkestusi ning koolitajaks kujunemist mõtestasid nad elukäigu kui terviku kontekstis, tuues esile seoseid erinevate identiteetide ja eluperioodide vahel. Professionaalse identiteedi konstrueerimisel toetusid nad personaalsele identiteedile kui tervikut loovale teljele. Valmisolek kuuluda koolitajate hulka ja võtta omaks koolitaja professionaalne identiteet oli intervjueeritud koolitajatel olemas, kuigi kõigi kultuuris levivate koolitaja-kujutlustega end siiski samastada ei taheta.

Klassikalise karjääri mõttes võib koolitamine olla inimesele nii edasiminek kui tagasiminek, kuid igal juhul tajutakse seda kui enda tööalast või ka isiksuslikku proovilepanekut, võimalust eneseteostuseks. Koolitamist tõlgendatakse kui tegevust, mis annab tegutsemisvabadust, kuid eeldab pühendumist.

Uurimistöös osalenud koolitajate enesehinnang ning hinnang endale kui koolitajale on kõrge, mille üks põhjusi võib peituda ka valimis – intervjueeritud koolitajaid oli soovitatud kaasata uurimistöösse kui tunnustatud koolitajaid.

Täiskasvanukoolitajate õppimine ja professionaalne areng on pigem ettetulevate juhuste ärakasutamise kui teadliku kavandamise tulemus. Olulise kaaluga on kogemustest õppimine, kuid on võimalik, et kogemuste tõlgendamine jääb üksikute situatsioonide mõtestamise tasemele, paigutumata avaramasse teoreetilisse raamistikku. Teoreetilise tausta tähtsust oma kogemuste tõlgendamisel väärtustasid need koolitajad, kes olid osalenud põhjalikumatel koolitajakoolitustel või andragoogikaõpingutel. Koolitajad, kelle õpetamisoskuste õppimine piirduski isiklike kogemuste tõlgendamisega, ei osanud teoreetilisi õpinguid väärtustada ega näinud teooria vajalikkust oma õppimises. Koolitamist õpitakse erinevates kontekstides ning olulisseks saab õppimisväärtuslike kogemuste märkamise ja ülekandmise oskus.

Uurimistöös osalenud koolitajad rõhutavad erineval määral erinevate õppimisvaldkondade (ainealane, metoodiline, sotsiaalne, refleksiivne) tähenduslikkust enda õppimises. Erinevate valdkondade tähenduslikkus on seotud isikliku õpetamisteooriaga.

Koolitajad väljendavad intervjuudes, et nad vajavad enda kõrvale asjatundlikke kolleege (mentoreid) reflekteerimise toetamiseks ning koolitajate kogukonda professionaalse identiteedi ja professionaalse teadmise kujundamiseks.

Täiskasvanukoolitajate arusaamad koolitamise eesmärkidest ja ülesannetest peegeldavad laia spektrit alates teadmiste ja oskuste omandamisest, käitumise ja arusaamade muutumise, teraapia ja meelelahutuseni. Tööalase koolitusega seotud koolitajad tõstsid rohkem esile taotlust arendada oskusi ning muuta käitumist ja arusaamu.

Intervjueeritud koolitajad väärtustavad elukestvat ja eluhõlmavat õppimist, on kogenud transformatiivse õppimise protsessi, mis annab lootust, et nad oskavad samu protsesse märgata ja väärtustada ka oma õppijate puhul.

Koolitajad tõid esile täiskasvanud õppija komplitseeritud olemuse õppimissituatsioonis ja väljakutseid, mida täiskasvanud inimese toetamine ja suunamine õppimisprotsessis koolitajale esitab. Täiskasvanukoolitajat tõlgendati koolitusprotsessis pigem koostööpartneri ja toetajana, kuigi välja oli toodud ka info edastaja ja artisti roll.

Mõtestades ja analüüsides koolitajate koolitajaks kujunemise teekondi, õppimismustreid ja arusaamasid, võib ühelt poolt väita, et tegemist on individuaalsete, isikupäraste kujunemisteede ja mitmeplaaniliste arusaamadega, mille puhul ei ole võimalik välja tuua üheseid selgeid suundumusi. Teisalt võib välja tuua mitmeid sarnaseid jooni tunnetatud puuduolemistes või vajakajäämistes (kogukonna toetus, professionaalsed vestlused, refleksioonivõimalused ja refleksiooniprotsessi toetamine).

KONTSEPTUAALSEID LÄHTEKOHTI TÄISKASVANUKOOLITAJATE PROFESSIONAALSE ARENGU PROGRAMMIDE KOOSTAMISEKS

Kontseptuaalsed lähtekohad täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu toetamiseks tulenevad uurimistöö järeldustest ning on mõeldud rakendamiseks täiskasvanukoolitajate professionaalse ettevalmistuse ja professionaalse arengu tegevuste korraldamisel. Seisukohad on soovituseks ja tugimaterjaliks koolitajakoolitust pakkuvatele organisatsioonidele täienduskoolituse kavandamisel ja arenguprogrammide koostamisel, samuti koolitajakoolitajatele koolituskursuste sisu ja õppemeetodite valimisel ning täienduskoolituse programmide hindajatele otsuste tegemisel.

Koolitaja professionaalne areng kui elukestev ja eluhõlmav õppimine

Koolitajad tegutsevad pidevalt muutuvas maailmas, pidevate muutuste tingimustes. Koolitajate ettevalmistus on suunatud tulevikku. Ettevalmistuse programmides tuleks kujutleda ja arvestada muutusi ühiskonnas, tehnoloogias, täiskasvanuhariduses, täiskasvanud õppijates, et valmistada koolitajaid ette toime tulema tulevikus. Professionaalse arenemise lähtealus on elukestva ja eluhõlmava õppimise kontseptsioon, mis omakorda tähendab tähelepanu pööramist õpioskuste kujundamisele ja refleksioonioskuste edendamisele. Koolitajate professionaalse arengu programmid peaksid keskenduma eluhõlmava õppimise arusaama kujundamisele.

Professionaalseks arenguks ei piisa sellest, kui käiakse koolitustel, vaid on vaja tugisüsteeme, mis toetaksid õpitu tegelikku rakendamist praktikasse ning oma kogemuse jätkuvat teadlikku reflekteerimist.

Professionaalse arenemise oluline võimalus on mentorlus, samuti vajaksid koolitajad võimalusi supervisiooniks. Tugisüsteemid professionaalseteks aruteludeks ja supervisioonisüsteem peaks tulema neutraalsest allikast, et koolitajad ei tajuks konkurentsihirmust tekkivaid piiranguid.

Muutuste elluviimisele aitavad kaasa järelkoolitused või muu samalaadne toetus- ja survesüsteem õpitu rakendamiseks. Pidevalt muutuva konteksti tõttu ei tule koolitajad oma professionaalse arenguga üksi toime, vaid vajavad tuge väljastpoolt. Professionaalset õppimist ei saa jätta ainult üksiku indiviidi vastutusele. Professionaalseks arenguks on vaja toetust ja koostööd, võrgustikke nii indiviidide vahel organisatsiooni sees kui organisatsioonide vahel. Inimesed, kes on ette võtmas olulist muutust, vajavad teiste muutuste teel olijate toetust. Eriti vajavad tähelepanu ja toetust üksinda tegutsevad koolitajad, kellel pole organisatsiooni professionaalset tuge.

Organisatsioonid ei oska sageli toetada koolitaja professionaalse arengu vajadusi, kuna nad ei oska näha koolitaja tegelikke vajadusi ning mitmekesiseid võimalusi professionaalseks arenguks. Nad toetavad sageli traditsioonilisi professionaalse arengu tegevusi, mitte selliseid tegevusi, mida eelistaksid koolitajad ise (omavaheline koostöö või vaba aeg uurimistööks). Koolitajate professionaalse arengu sihipärane toetamine eeldab ka organisatsioonijuhtide teadlikkuse tõstmist.

Erineval professionaalse arengu astmel (algajad ja meistrid) õpivad inimesed erinevalt ning vajavad erinevat laadi koolitusi või enesearendamise võimalusi.

Järjepidevaks professionaalseks arenguks on vajalik uurijalik lähenemine (praktik-uurija) oma praktikale. Muutuste toimumiseks pole niivõrd oluline koolitustel käimine, vaid oma praktika uurimine ja kaasatus teaduslikku uurimistöösse. Uurimistöö paneb koolitajaid oma tegevusmudeleid märkama ja analüüsima ning võib tõenäolisemalt viia ka muutusele.

Täiskasvanukoolitaja professionaalne areng kui professiooni ja koolitajate kogukonna kujundamine

Täiskasvanute koolitaja professionaalseks arenguks on oluline selge ettekujutus oma professioonist. Täiskasvanute koolitaja professioon on pidevas muutumises ja kujunemises. Oluline on toetada koolitaja elukutse professionaliseerumist uurimistööde ja/või uurimisrühmade, professionaalsete õpingute ning kutseorganisatsioonide tegevuse toetamise kaudu. Samuti on oluline koolitajate professionaalse õppimise käigus kujundada neis suhtumine, et nad oleks valmis panustama professiooni arengusse.

Täiskasvanukoolitajate professiooni areng seostub kogukonna kujunemisega. Koolitajad vajavad kogukonnas peituvaid võimalusi (professionaalse teadmise kujunemine ja edasikandumine, refleksioonivõimalused, professionaalsed vestlused) oma professionaalseks arenguks. Kogukonnas peituva teadmise teadvustamiseks ja sõnastamiseks on vaja tugevdada inimeste mitteformaalseid suhteid, koostööd ja mitteformaalse õppimise võimalusi. Kuna koolitajate kogukond Eestis on hajus, on vaja toetada tegevusi, mis aitavad kaasa kogukonna tugevdamisele (võrgustike loomine, kogukonna uurimine).

Koolitajate professionaalne areng kui terviklik elulooline protsess

Elulooline lähenemine on koolitajate koolituses vajalik mitmest aspektist. Kõigepealt on see vajalik koolitajaidentiteedi sujuvamaks omaksvõtmiseks. Inimese kohanemine koolitaja rolliga ning valmisolek koolitajaoskusi arendada sõltub sellest, kuidas suudetakse luua oma elust tervik, näha seoseid oma varasema elu, õpingute ja töö ning koolitajategevuse vahel, kuidas personaalne identiteet toetab sotsiaalse identiteedi lõimumist tervikliku minakontseptsiooniga. Sellest tulenevalt on oluline, et koolitajakoolitustel aidataks inimestel paigutada koolitajategevus oma elu tervikpilti.

Elulooline lähenemine toetab ka koolitaja isikliku õpetamisteooria mõtestamist. Õpetamisteooria oluline osa on uskumused ning teadlikuks õpetamistegevuseks on vaja olla teadlik oma uskumustest. Uskumustest teadlikuks saada võimaldab oma elukäigu uurimine ning oma uskumuste olemuse ja võimalike allikatega tegelemine. Täiskasvanukoolitajate õpetamisega tegelejad peaksid sellele teadlikult tähelepanu pöörama ning tegelema koolitajate õppimisprotsessi juhtides nende varasema koolikogemuse ning uskumuste teadvustamise ja analüüsimisega. Õpingute käigus tuleks teha nähtavaks koolitajate arusaamad õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ja täiskasvanud õppijate kohta.

Elulooline lähenemine on vajalik, et koolitajad õpiksid ka oma koolitajategevuses toetama õppijaid avastama oma elulugudes peituvaid võimalusi.

Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu käsituses on oluline rõhuasetus koolitajate terviklikule arengule ning professionaalse identiteedi, eneseteadlikkuse ja minakontseptsiooni kujunemise toetamisele, et igal koolitajal oleks piisavalt teadmisi ja oskusi oma isikliku professionaalse arengu kavandamiseks.

Koolitaja professionaalne areng kui reflektiivse õppimise protsess

Teadlikult ja süsteemselt reflekteeriv koolitaja on võimeline parandama oma professionaalset praktilist tegevust ning hoolitsema iseenda professionaalse õppimise eest.

Koolitajate õppimise oluline osa on kogemusest õppimine. Et kogemusest õppimine oleks mõtestatud ja tõhus, tuleb õppida teadlikult ja süsteemselt reflekteerima. Koolitajate koolitustel tuleks suunata ja õpetada koolitajaid oma arusaamasid sõnastama (julgustada päevikut pidama, oma koolitajalugu kirjutama, kolleegidega õpetamisteemadel arutlema, koolituste videoid analüüsima). Oluline on koolituste käigus anda aega reflekteerimiseks (mõttevahetuseks või päevikumärkmete tegemiseks). Koolitajakoolituste oluline osa võiks olla teadlik töö refleksioonietappide, -tasemete ja -aspektide mõtestamiseks. Koolituste käigus saab selgitada reflekteerimise eesmärke ja selleks vajalikke tingimusi, tutvustada küsimustikke, juhendeid ja ülesandeid refleksiooniprotsessi toetamiseks.

Koolitused on suunatud tulevikku, mille käigus saab juhtida koolitajaid süsteemselt ja pidevalt iseendaga töötama: reflekteerima ning kavandama muutusi oma praktikas. Professionaalse arenguga seotud tegevustes tuleks pidada silmas, et muutumine on järkjärguline ja raske protsess – see nõuab aega, energiat ja rohkesti tööd iseendaga.

Kuna koolitamine on kompleksne ja mitmemõõtmeline protsess, siis on oluline teadvustada koolituskursustel, et ebakindlus on õpetamise loomulik osa, ning aidata kaasa mõistmise kujunemisele, et tuleb õppida oma ebakindlusega konstruktiivselt tegelema.

Koolitaja professionaalne areng kui koolitamise eetilisuse teadvustamise protsess

Täiskasvanukoolitajad on julgelt valmis koolitama teemadel, mis on seotud sekkumisega õppija ellu, õppija muutmise ja nõustamisega. Koolitustel tuleks teadvustada koolitajatele, et nad ei käivitaks protsesse, mida nad ei oska juhtida. Samuti on oluline, et nad teadvustaksid, millist filosoofilist lähenemist nad esindavad ning et nende oskused oleksid kooskõlas oma isikliku õpetamisteooriaga. Elu seab koolitajate ette küllalt keerulisi ülesandeid (töötud, kriisis õppijad, muutuste ellu kutsumine ja läbiviimine organisatsioonis) ning alati ei ole kindel, kas koolitajad tegelikult kujutavad ette kõiki riske, mida inimeste mõjutamine kaasa toob. Keerulistes situatsioonides toimetulekuks, võimuküsimuste mõtestamiseks koolitusprotsessis loob kindlama aluse läbitunnetatud eetiline raamistik.

Professionaalse diskursuse kujunemine ja tõlgendamine professionaalses arengus

Täiskasvanukoolitajad vajavad võimalusi sisukateks professionaalseteks aruteludeks. On vajalik vahetada teadmisi ja kogemusi, võrrelda diskursusi ja arusaamasid,

kõrvutada ja kaaluda alternatiive. Professionaalsed vestlused täienduskoolituse käigus, koolitajate vestlused, dialoogid ja narratiivid võivad toetada koolitajate õppimist ja aitavad säilitada positiivset hoiakut koolitamise ja õppijate suhtes. Professionaalsete vestluste kasutegur sõltub paljus sellest, kuivõrd vestluse juht (mentor) oskab esile tuua ja ära kasutada professionaalsete vestluste erinevaid võimalusi. Professionaalse vestluse sisu ja teemakäsitlused võivad algajatel ja kogenud koolitajatel olla erinevad.

Koolitajate õpetamiskogemusi tõlgendades tuleks määratleda kultuurilisi müüte õpetamise kohta, mis aitaks esile tuua ja mõtestada vastuolusid läbielatud kogemuse ja teoreetilise diskursuse vahel.

Tugeva teoreetilise aluse loomine professionaalse arendamise käigus

Koolitajad võivad olla orienteeritud praktiliste oskuste omandamisele ja alahinnata teoreetiliste teadmiste tähtsust koolitajategevuses, kuid professionaaliks kujunemine eeldab teoreetilise teadmise tundmist ja loomist. Koolitajakoolitustelt peaks koolitaja saama süsteemse ülevaate täiskasvanuhariduse suundumustest, filosoofilistest printsiipidest, nüüdisaegsetest õpikäsitustest, täiskasvanud õppija õppimisest ja koolitamise eetilistest alustest.

Koolitajakoolitused saavad kaasa aidata tugeva teoreetilise aluse loomisele, millelt koolitajad saaksid oma kogemusi tõlgendada ning oma kogemustest õppida. Koolitused saavad toetada koolitajate suundumisi käibetõdedelt teaduslikult põhjendatud õpetamiskäsituste poole ning teoreetilisema diskursuse levikule koolitajate kogukonnas. Mõistetavas vormis kirjutised üldfilosoofilistel täiskasvanuharidusega seotud teemadel avardavad nii arusaamasid kui ühiskonnas levivaid mõttelaade ja diskursust.

Teoreetilisema mõtteviisi levimisele aitab kaasa teaduslikult põhjendatud ja hästi kirjutatud õppimis- ja õpetamisalaste raamatute väljaandmine ja levitamine.

Koolitaja professionaalne areng kui transformatiivse õppimise protsess

Transformatiivse õppimise protsess on õppija jaoks väga nõudlik protsess ning õppijad ei ole alati valmis selleks. Peavad olema mõjusad põhjused, et olla avatud transformatiivseks õppimiseks. Transformatiivse õppimise mõtestamine koolitustel aitab koolitajatel tõlgendada nende enda arengut ning loob eeldusi vajadusel toetada oma õppijate transformatiivset õppimist. Transformatiivset õppimist mõtestavaid koolitusi iseloomustab võimalus käsitleda õpitavat erinevatest vaatepunktidest (esitada vastukäivaid teoreetilisi seisukohti ning arutleda nende üle), väljendada oma tõekspidamisi ja uskumusi, arutleda ja väljendada oma seisukohti, suhtuda analüüsivalt iseenda ja teiste seisukohtadesse, toetuda kogemuslikule õppimisele.

Koolitajate teekonnad ja õppimismustrid on väga individuaalsed ja mitmekesised väga erinevad on nende õppimisvajadused ning ootused professionaalse arenemise toetusele. Koolitajate kui omanäoliste isiksuste, nende isikupäraste ootuste ja õppimisvajadustega arvestamine on tõsiseks väljakutseks kõigile, kel on võimalus või kohustus toetada koolitajate professionaalset arengut.

KOKKUVÕTE

Täiskasvanute koolitaja professionaalne areng hõlmab kolme üksteist vastastikku mõjutavat protsessi: professionaalse identiteedi kujunemine, professionaalne õppimine ja isikliku õpetamisteooria kujunemine. Täiskasvanukoolitaja professionaalsus on seotud nii teadmiste ja oskustega kui ka hoiakute, arusaamade ja tõekspidamistega ning avaldub praktilises tegevuses.

Täiskasvanute koolitaja kui suhteliselt uue professiooni toimimises võib välja tuua erinevusi traditsiooniliste elukutsetega võrreldes: erinevused ettevalmistuses, diskursuse, normide ja erialase põhiteadmise kujunemises. Vaadeldes olukorda Eestis, võib välja tuua, et eeldused täiskasvanute koolitaja professiooni kujunemiseks ja arenemiseks on loodud: on võimalik omandada kõrgharidus ja magistrikraad andragoogika erialal, on välja töötatud täiskasvanukoolitaja/ andragoogi kutsestandard ja on võimalik taotleda vastavat kutset ning tegutsevad kutseorganisatsioonid (Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras, Eesti Andragoogide Liit, Eesti Vabaharidusliit). Samas ei ole Eestis praegu formaalset välist süsteemi, mis tagaks professionaaliks olemise (reaalselt on võimalik tegutseda täiskasvanute koolitajana ilma kvalifikatsiooni tõendava dokumendita), ning iga täiskasvanukoolitaja vastutab ise oma professionaalsuse ja selle arengu eest.

Täiskasvanukoolitaja professionaalne identiteet

Täiskasvanute koolitaja professionaalse identiteedi konstrueerimise protsessi mõjutavad koolitaja varasemad professionaalsed identiteedid ja elukogemused ning kujutlus koolitajaks olemisest tulevikuperspektiivis. Koolitaja professionaalses identiteedis peegeldub, kuidas inimene määratleb oma kuuluvust koolitajate hulka, millise tähenduse ta annab koolitajaks olemisele ja kuidas tema väärtused sobituvad koolitajaväärtusega. Täiskasvanukoolitaja professionaalse identiteedi konstrueerimine on pidev protsess, mille käigus toimub tervikliku koolitajanarratiivi loomine, selle pidev korrastamine ja tõlgendamine eesmärgiga luua järjepidev ja sidus tervik erinevate sotsiaalsete identiteetide, personaalse identiteedi ja ümbritseva keskkonna kontekstis.

Intervjueeritud koolitajate lugude analüüsitulemustest selgub, et nende koolitajaks kujunemise oluline kontekst on 1990. aastatel toimunud Eesti taasiseseisvumine ning sellega kaasnenud muutused poliitilises, majanduslikus ja sotsiaalses elus. Majanduselus toimuvad muutused võisid tähendada senise töö kaotamist, majanduslikku ebakindlust ja uute valdkondade esilekerkimist ning viia lõpuks koolitamise juurde. Mitmekesisemaks muutuv täiskasvanuharidus (rahvusvaheline koostöö, mitteriiklike koolitusorganisatsioonide osakaalu kasv, uued koolitusvaldkonnad) tekitas intervjueeritud koolitajate väitel samuti huvi koolitamise poole pöörduda. Koostööprojektid väliskoolitajatega avardasid euroopalikku ja humanistlikku mõtlemist ning muutsid arusaamu täiskasvanute koolitamisest.

Intervjueeritud koolitajate õppimis- ja tööalasel teekonnal oli mitmeid pöördeid ja katkestusi ning oma elukäigu terviklikuks mõtestamiseks toovad koolitajad esile seoseid varasema elu, erinevate identiteetide ja koolitajaks olemise vahel. Intervjueeritavad märkavad oma elukäigus elemente, mis seostuvad koolitamisega, ning toovad esile isiksuseomadusi, mis kinnitavad neile endale sobivust koolitajatööks ja veendumust, et nad saavad koolitajana hakkama. Koolitajaks olemist selgitavad endale hõlpsasti need inimesed, kes näevad seoseid koolitamise ja oma varasema tegevuse (õppimise, töö, harrastuste) vahel ning leiavad, et koolitamine sobitub isiksuse kui tervikuga.

Empiiriliste andmete analüüsi tulemusena võib täiskasvanukoolitajate puhul koolitusvaldkonna leidmisel välja tuua neli põhilist teekonda.

1. Koolitusvaldkond kujuneb kõrgkoolis õpitud eriala ja erialase töö põhjal – koolitajad on omandanud erialase teoreetilise ettevalmistuse ning praktilise töökogemuse oma erialal, puududa võib koolitusalane ettevalmistus.
2. Koolitusvaldkond kujuneb töökogemuste põhjal valdkonnas, mida pole (kõrg)koolis või formaalhariduses õpitud – puudub kõrgkoolis õpitud teoreetiline teadmine valdkonnast, edasi antakse praktilist kogemuslikku teadmist.
3. Koolitusvaldkond kujuneb täienduskoolituse, huvialade või ühiskondliku töö põhjal – puudub kõrgkoolis omandatud teoreetiline teadmine, kuid koolitajaid iseloomustab suur isiklik huvi valdkonna vastu.
4. Koolitusvaldkonna kujunemisel pole nähtavat seost ei (kõrg)koolis õpitud erialaga ega senise töö või harrastustega.

Koolitajate professionaalne teadmine õpetatavas valdkonnas kujuneb erinevalt sõltuvalt teekonnast, kuidas inimene koolitamise juurde on jõudnud. Täiskasvanukoolitajate hulgas on koolitajaid, kelle professionaalne teadmine on kujunenud nii teoreetilise ettevalmistuse kui praktilise kogemuse põhjal, ning koolitajaid, kes annavad edasi praktilise tegevuse põhjal kujunenud teadmist. Kuna intervjueeritud koolitajad ise peavad väga oluliseks töökogemust koolitatavas valdkonnas, siis tunnevad end oma esimestel koolitustel kindlamana need koolitajad, kes näevad seost varasema töökogemuse ja koolitatava valdkonna vahel.

Koolitajaidentiteedi konstrueerimisel kasutavad koolitajad identiteediväiteid, et selgitada endale ja teistele koolitajaks kujunemise valikuid ja väärtusi, et anda tähendus iseendale ja oma tegevusele. Klassikalise karjääri mõttes võib koolitajana tegutsema asumine olla inimese jaoks nii edasi- kui tagasiminek (esialgu võidakse kaotada sissetulekus, staatuses), kuid igal juhul tajutakse seda kui enda tööalast või ka isiksuslikku proovilepanekut, võimalust eneseteostuseks, kui tegevust, mis annab tegutsemisvabadust, kuid eeldab pühendumist.

Koolitamise poole pöördumist põhjendatakse intervjuudes järgmiselt:

- tööpuudus (ei ole võimalik leida erialast tööd);
- vähesed arenguvõimalused senises töös;
- vajadus teha muutusi oma senises elus (isiklik elu, eneseteostus);
- enesearengu uus tase, mille väljendamiseks sobib koolitamine;
- organisatsiooni vajadused.

Intervjuude põhjal võib välja tuua, et koolitamise poole pöörduma ajendas koolitajaid mitte niivõrd sügav huvi täiskasvanuhariduse vastu, kuivõrd vajadus tööd leida, soov ennast proovile panna, tahe ennast teostada või uudishimu, mida see valdkond ja professioon võiks endast kujutada.

Professionaalse identiteedi konstrueerimisel toetusid intervjueeritud koolitajad personaalsele identiteedile kui tervikut loovale teljele. Kiiresti muutuvate ja vahelduvate sotsiaalsete identiteetide sidumisel tõlgendavad uurimistöös osalenud koolitajad personaalset identiteeti kui terviku ja järjepidevuse loomise ja hoidmise vahendit.

Ettekujutust professionaalsest identiteedist mõjutavad ühiskonnas levivad diskursused (näiteks täiskasvanuharidus kui professionaalsete oskuste omandamise vahend, teraapia või äritegevus) ja käibivad müüdid (koolitaja on osav müügimees ja artist). Valmisolek kuuluda koolitajate hulka ja võtta omaks koolitaja professionaalne identiteet oli intervjueeritud koolitajatel olemas, kuigi kõigi kultuuris levivate koolitajakujutlustega end samastada ei tahetud.

Täiskasvanute koolitajatel, kes koolitavad mõne teise töö kõrvalt (sama tasandi identiteedid), on olemas identiteedikonfliktide tekkimise oht, mille puhul põhitööga seotud identiteet ei pruugi kokku sobida koolitaja identiteediga. Täiskasvanukoolitajate intervjuude analüüsi tulemusena võib osutada, et rollide paljususe puhul tuuakse esile pigem rollide ühisjooni ja vastastikku täiendavaid aspekte ega vastandata koolitamist oma teiste sotsiaalsete rollidega.

Koolitajategevuse valimine võib kaasa tuua kahtluse, et koolitajana tööle asudes kaotatakse staatus oma eriala spetsialistina ning et koolitajategevus on tagasiminek oma professionaalsuses. Intervjueeritud koolitajatel peegeldus see sisemine kahtlus soovis säilitada koolitamise kõrvalt kontaktid praktilise tegevusega.

Professionaalse identiteedi omaksvõtmisel on oluline, millisena tajutakse professiooni mainet, kuivõrd väärikaks peetakse enda jaoks kuulumist selle professiooni esindajate hulka. Intervjueeritud koolitajatele oli täiskasvanukoolitajaks kujunemine enamasti edasiminek tööalases tegevuses, tähendusrikas muutus isiksuslikus arengus, millega kaasnes enesehinnangu tõus, prestiižne tegevus, mis võimaldas eneseteostust ja vabadust. Koolitajaks olemine võimaldas sõltumatut ja loovat elustiili (ise kujundada oma tööaega ja töökoormust, valida puhkuse aega, valida koolitusi ning luua uusi koolitusi). Täiskasvanukoolitaja professiooni tajutakse maineka, loova ja huvitavana ning see hõlbustab koolitaja professionaalse identiteedi omaksvõtmist.

Täiskasvanukoolitaja õppimise võimalused

Professionaalseks tegutsemiseks koolitajana ei ole vajalik mitte ainult teema ja ainevaldkonna tundmine, vaid koolitajaoskuste omandamine. Täiskasvanukoolitajaks pürgijal võivad olla põhjalikud teoreetilised teadmised ja praktilised kogemused oma erialal, kuid ettevalmistus koolitajategevuseks on vähene või juhuslik. Täiskasvanute koolitamist õpitakse erinevatest allikatest, vastavalt oma õppimisvajadustele ja ettekujutusele sellest, mida peaks oskama hea koolitaja.

Täiskasvanukoolitaja õppimisvõimalused hõlmavad õppimist nii formaalsetes kui informaalsetes õppesituatsioonides. Informaalsetes õppesituatsioonides sõltub õppimise võimalikkus koolitajast endast, tema õpi- ja refleksioonioskustest, oskustest õpivõimalusi märgata ja situatsioonis peituvaid võimalusi ära kasutada.

Intervjueeritud koolitajad rõhutavad isiklikest koolitamiskogemustest õppimise tähtsust oma koolitamise õppimise protsessis, samas jäävad osutused sellele küllaltki üldsõnaliseks. Vaid üksikutel juhtudel kirjeldatakse täpsemalt konkreetseid situatsioone ning seda, mida neist õpiti. Kogemusest õppimine näib toimuvat märkamatult, juhuslikult ja teadvustamatult ning selle tulemusena võib koolitajaoskuste puhul olla suur osakaal vaikival teadmisel.

Oma õpetamiskogemuste tõlgendamiseks ja sellest õppimiseks kasutavad koolitajad õpisituatsioonide analüüsi, õppijate jälgimist koolitussituatsioonis, koolitustele antava tagasiside analüüsi, arutelusid kaaskoolitajate, koolitusfirma juhtide ja sõpradega.

Kogemusest õppimise võimalusena hindavad koolitajad kõrgelt kellegagi koos koolitamist, millega kaasneb arutelu koolituse ettevalmistuse käigus, vaatlus koolituse toimumise ajal ning tagasiside pärast koolitust. Koolitajate suhtumine õppijate antavasse tagasisidesse on vastuoluline: ühelt poolt hinnatakse seda kui ühte võimalust õppijatelt õppimiseks, teiselt poolt kaheldakse õppija pädevuses tagasiside andjana. Täiskasvanukoolitajate kogukond Eestis on veel suhteliselt hajus ning seetõttu on ka kogukonnas toimuv kogemusliku õppimise protsess juhuslik ja süsteemselt reflekteerimata. Professionaalse arengu sügavam toetamine, mida kogukonnas osalemine võiks teoreetiliselt koolitajale võimaldada, jääb seetõttu praktikas vähetoimivaks.

Professionaalseks tegevuseks on vajalik teadlik refleksioon. Reflekteerivad teoreetilised tõlgendused ja tegevuse keelelised abstraktsioonid on olulised, sest võimaldavad laiemaid üldistusi ja paremat järgnevate tegevuste planeerimist, s.t oma professionaalse praktika parandamist. Reflekteerimisoskus ja -harjumus põhineb iga koolitaja õppimise ja koolitajaks kujunemise taustal. Intervjuude analüüsi tulemusena võib välja tuua, et teadlikult reflekteerivad oma koolitajapraktikat need koolitajad, kelle varasemates õpingutes on pööratud refleksioonioskustele olulist tähelepanu. Varasema ettevalmistuse käigus (nõustamine, suhtlemistreening) omandatud refleksioonioskusi kantakse üle ja rakendatakse ka järgnevas koolitajategevuses. Teoreetilised täiskasvanuharidusega (andragoogika) seotud õpingud on andnud õppijatele teoreetilise tausta refleksiooni olemuse mõistmiseks ning selgema arusaama refleksioonist kui struktureeritud protsessist, millel võivad olla erinevad tasandid ja erinevad aspektid.

Täiskasvanukoolitajad, kelle ettevalmistuses puudub teadlik ja süsteemne reflekteerimiskogemus, tajuvad küll vajadust refleksiooni järele, kuid protsess ise võib jääda pinnaliseks ja väheproduktiivseks – tõlgendus jääb kinni ühte situatsiooni ja vastastikuse kogemuste vahetamise pinnale ilma avarama teoreetilise üldistuseta,

refleksiooniprotsessi käigus ei tegelda oma uskumuste ega tõlgendusraamide kriitilise analüüsiga, ei tehta järeldusi tulevikuks ega kavandata muutusi praktikas.

Esimese koolituse situatsioon ja sellele järgnevad reflekteerimisvõimalused võivad koolitajale anda ka edasiseks teatud mudeli: kas koolitamist on kombeks reflekteerida, kas refleksioon on koostöine protsess või peab iga koolitaja üksi hakkama saama. Kui koolitajal on olnud võimalik oma esimest koolitust koos "kriitilise sõbraga" reflekteerida, otsib ta edaspidi selleks ka ise aktiivselt võimalusi. Koolitajate kogukonna tegevuses ning koolitajate väljaõppes tasuks pöörata rohkem tähelepanu teadliku ja süsteemse reflekteerimisharjumuse kujundamisele ja reflekteerimise väärtustamisele koolitajate arusaamades.

Koolitaja õppimise allikad

Koolitaja õppimise allikaks on tema elukäik, õpingud ja täienduskoolitused, koolitajate kogukond, töö ning sotsiokultuuriline keskkond. Varasemate kogemuste kasutamiseks koolitajategevuses tuleb need üle kanda ühest kontekstist teise ning muuta need kasutatavaks koolitaja professionaalses praktikas.

Intervjuude analüüsi tulemusena võib väita, et koolitajad väärtustavad oma elukogemustest õppimist, mis annab võimalusi õppijate ja inimsuhete mõistmiseks koolitusprotsessis. Samas võib see osutuda ka piiravaks, kuna elukogemuse pinnalt saab koolitaja märgata, tõlgendada ja kasutada ainult neid kogemusi, mis tal endal on. Elukogemuse rakendatavus koolitamise õppimiseks sõltub sellest, kuivõrd koolitaja näeb seoseid oma elu kui terviku ja koolitamise vahel ning kuidas ta neid seoseid tõlgendab.

Intervjueeritud koolitajad sõnastasid intervjuudes olulise koolitajaks õppimise allikana ülikooliõpingutest või täienduskoolitusest pärinevaid õppimiskogemusi ning nimetasid oma eeskujudena mitmeid ülikooli õppejõude ja täiskasvanute koolitajaid. Käesoleva uurimistöö tulemusena ei leidnud kinnitust seisukoht, et koolitajad toetuvad oma tegevuses varasemale koolikogemusele (Taylor 2003), pigem toodi esile kõrgkoolis õppimise ja täiskasvanute koolitustel osalemise kogemust.

Tähendusliku õppimiskogemusena tõlgendasid intervjueeritud koolitajad konkreetseid väljaõpet pakkuvaid täienduskoolitusi, mille tugeva küljena tõstetakse esile võimalust kogeda täiskasvanute koolitamise mudelit ning puudusena tuuakse välja vähest teoreetilist tausta, mille tõttu tajutakse koolitama asudes teatavat vajakajäämist oma ettevalmistuses. Koolitusfirmades toimuvate oma koolitajatele mõeldud sisekoolituste juures tõstavad intervjueeritavad esile, et on loodud süsteem koolitajate professionaalse õppimise toetamiseks. Ühiselt läbitud täienduskoolituste tulemusena on loodud organisatsioonis töötavate koolitajate ühine teadmiste ja kogemuste kogum, mis toetab ühise diskursuse kujunemist ja aitab kaasa koolitajate kogukonna arenemisele.

Täiskasvanute koolitamise kursustel (andragoogika) õppimisel väärtustavad koolitajad teoreetilise tausta omandamise aspekti. Formaalsetel kursustel omandatud põhialused

aitavad mõtestada oma praktilist tegevust, kursustel osalemine loob võimalusi professionaalide omavaheliseks suhtlemiseks ning võib olla vahendiks professionaalse üksilduse ületamisel. Täiskasvanukoolitajad tunnetavad, et koolitajakoolitused on neile andnud tugevama teoreetilise aluse, teadlikuma refleksioonioskuse, võimaluse reflekteerida oma kogemusi ning kujundada professionaalset diskursust ja kogukonda. Samuti on koolitajad tundnud, et koolitajakoolitustel osalemine toetab professionaalse identiteedi teadvustamist ning suurema enesekindluse kujunemist koolitajana.

Professionaalseks õppimiseks saab koolitaja ammutada kogemusi koolitajate kogukonnas. Koolitaja vajab kogukonda kuuluvustunde jaoks, professionaalse identiteedi tunnetamiseks, professionaalse teadmise loomiseks ja oma kogemuste reflekteerimiseks. Täiskasvanukoolitajad Eestis tajuvad koolitajate kogukonna olemasolu, kuid see kogukond toimib pigem informaalselt isiklike suhete ja individuaalsete kontaktide tasandil, ilma tugeva kõiki hõlmava organisatsioonita. Empiiriliste andmete analüüsi põhjal võib tõdeda, et Eesti koolitajatel küll puudub ühtne jagatud koolitajanarratiiv ja tegutsetakse erinevatel filosoofilistel alustel, ent samas ollakse teadlikud üksteise tegemistest, leitakse kokkupuutepunkte ning välistatud pole ka koostööprojektid. Eesti koolitajate kogukonna diskursuse kujunemist on mõjutanud suhtlemine väliskoolitajatega ja osalemine välisprojektides.

Professionaalse arengu toetamise üks võimalusi on professionaalsed vestlused, mille käigus toimub teadmiste, kogemuste ja diskursuse edasiandmine ning uue teadmise loomine. Empiiriliste andmete analüüsi tulemusena võib väita, et koolitajad tajusid teravalt liiga väheseid võimalusi professionaalseteks vestlusteks oma igapäevases praktilises tegevuses. Õpetamisoskustes on väga palju vaikivat teadmist ning koolitamise õppimise seisukohalt on oluline, millised võimalused on koolitajal selle teadvustamiseks ja sõnastamiseks. Vajadus õpetamisega seonduvate teemade üle arutada ilmnes nii algajatel kui kogenud koolitajatel, ent toodi esile, et sageli pole tähenduslikeks ja sügavateks professionaalseteks vestlusteks sobivat seltskonda.

Sotsiaalkonstruktivistlikust lähtekohast tõuseb esile keele roll nii teadmise loomisel, õppimisel kui identiteedi konstrueerimisel ja praktikakogukonnas osalemisel. Võimaluste vähesus professionaalseteks vestlusteks, mille käigus sõnastada oma arusaamad, luua professionaalset teadmist, väljendada vaikivaid teadmisi, kujundada professionaalset identiteeti ja koolitajate kogukonda, tundub olevat üks vajakajäämisi koolitajate professionaalsuse kujunemisel ja arenemisel. Seetõttu kannatab õppimiskogemuste reflekteerimise süsteemsus ja sügavus, isikliku teooria loomine, piiravate uskumuste väljendamine ja tõlgendamine ning individuaalse koolitajategevuse mõtestamine avaramas ühiskondlikus kontekstis.

Koolitajaks õppimise mustrid

Süstematiseerides ja rühmitades koolitajate erinevatest allikatest ja erineval viisil toimuvaid õppimisprotsesse, võib luua kolm põhimustrit, sõltuvalt sellest, millal ja millises vormis on intervjueeritud koolitaja omandanud koolitajaoskused.

PõhimusterA – koolitajasaabspetsiaalseväljaõppekonkreetsekoolituseläbiviimiseks enne koolitama hakkamist. Lisaks on ta õppinud ja õpib teistest kontekstidest (elukäik, õppimine, töökogemus, koolitajate kogukond, kultuurikontekst).

Põhimuster B – koolitaja alustab kõigepealt tööd koolitajana, toetudes elust õpitud teadmistele, oskustele ja hoiakutele. Koolitamist õppima asub ta juba kogemustega koolitajana, valides enamasti teoreetilisemad koolitajate koolitused või andragoogikaõpingud. Teoreetilisi õpinguid väärtustavad just eriti need koolitajad, kellel on olnud võimalusi teoreetilisteks õpinguteks täiskasvanukoolituse valdkonnas. Selles peegeldub omamoodi paradoks – teoreetiliste teadmiste vajalikkust tunnetavad need koolitajad, kes on juba sidunud ennast teoreetiliste õpingutega. Täiskasvanukoolitajate professionaalse arengu toetamiseks on vaja leida võimalusi, kuidas ahvatleda teoreetilisi õpinguid alustama neid koolitajaid, kes ei ole veel märganud teoreetilise tausta vajalikkust.

Põhimuster C – inimene tegutseb täiskasvanukoolitajana, ilma et oleks formaalselt koolitamist õppinud ega seo end koolitamisalaste õpingutega ka hiljem. Koolitamiseks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud kujunevad erinevatest kontekstidest saadud kogemuste tõlgendamise tulemusena. Teoreetilist ja süsteemset koolitamisoskuste õppimist ei peeta oluliseks, vaid arvatakse, et suudetakse seda korvata muude oskuste ja omaduste rakendamisega.

Täiskasvanukoolitaja õppimise valdkonnad

Täiskasvanukoolitajale vajaliku asjatundlikkuse omandamine toimub järgmistes valdkondades: ainealane, metoodilis-didaktiline, sotsiaalne ja refleksiivne kompetentsus. Empiirilise andmestiku analüüsi põhjal saab väita, et ainealase kompetentsuse omandamist peavad koolitajad oluliseks oma kujunemise alguses, kuna ainealane asjatundlikkus seostub kujutlustega koolitajaks olemise normidest. Koolitaja professionaalse arenemisega seoses väheneb vajadus kõike ise teada ning rohkem hakatakse märkama õppijat.

Metoodilise kompetentsuse puhul sõltuvad õppimisväärseks peetavad oskused konkreetse koolitaja kujutlusest täiskasvanute koolitamise eesmärkidest ja tema isiklikust õpetamisteooriast. Koolitajad, kes peavad oluliseks info edastamist, rõhutavad loengupidamise ja esinemisoskuste õppimise olulisust. Koolitajad, kellele on oluline õppimise toetamine, pööravad tähelepanu erinevate õppemeetodite omandamisele, mille rakendamise kaudu oleks võimalik õppijate õppimist toetada.

Sotsiaalse kompetentsuse omandamine on täiskasvanute koolitajatel olulisel kohal, kuna inimestevaheliste suhete, rühmaprotsesside ja konfliktide juhtimine on õppimisprotsessi suunamiseks ja kujundamiseks olulise tähendusega. Intervjuude põhjal tundub, et koolitaja sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel toetutakse isiklike elukogemuste tõlgendamisele, teadlikumalt käsitlevad koolitusel kogetud suhtlemissituatsioone suhtlemiskoolituse (suhtlemistreenerite väljaõppe) läbinud koolitajad.

Refleksiivne kompetentsus on koolitaja professionaalses arengus oluline nii professionaalse identiteedi ja isikliku teooria kujunemisel kui kogemustest õppimisel.

Intervjueeritud koolitajad on kogenud koolitajaks õppimise käigus erineva sügavusega õppimist, nii info kogumist ja tõlgendamist kui transformatiivset, isiksust tervikuna hõlmavat õppimist. Transformatiivse õppimise etappide läbimine toob kaasa emotsionaalset pinget, kahtlusi, vastupanu ja sügavaid kriise, mille tõlgendamiseks ei ole koolitajal endal ega tema kolleegidel-toetajatel sageli piisavaid teadmisi või oskusi, et juhtida protsessi tõesti õppimise ja arenemiseni, mitte tahtmatult pidurdada või summutada transformatiivset õppimist. Täiskasvanute koolitajad võivad olla olukorras, kus transformatiivse õppimise protsess tuleb läbida iseseisvalt, ilma asjatundliku toetuseta ning seetõttu võib transformatiivne õppimine kulgeda aeglaselt ja tagasilangustega.

Täiskasvanukoolitaja isiklik õpetamisteooria

Täiskasvanukoolitaja isiklik õpetamisteooria on pidevas muutumises, seda konstrueeritakse järjepidevalt tegevuse jooksul kogunenud teadmiste ja kogemuste põhjal ning see on aluseks koolitaja praktilisele tegevusele. Tervikpildi saamist koolitaja isiklikust teooriast komplitseerib nii see, et teooria muutub pidevalt uute kogemuste saamise käigus, kui ka see, et koolitajal endal ei ole terviklikku ülevaadet kogu oma teooriast.

Koolitajate isiklik teooria hõlmab täiskasvanukoolitajate ettekujutust koolitusprotsessi eesmärkidest, õppimisest, õpetamisest, täiskasvanud õppija eripärast ning täiskasvanukoolitajaks olemisest.

Empiirilise andmestiku analüüsi tulemusena võib välja tuua järgmised koolitajate tõlgendused koolitusprotsessi eesmärkidest:

- muutused arusaamades ja käitumises,
- teadmiste korrastamine,
- uute oskuste omandamine,
- teraapiline mõju õppijatele,
- õppijate isiksusliku arengu toetamine,
- sotsiaalse võrgustiku kujundamine,
- mõtteviisi levitamine,
- meelelahutus,
- äritegevus.

Eesti täiskasvanute koolitamise maastikul on esindatud erinevate taotlustega koolitajad, mis peaks andma täiskasvanud õppijatele võimaluse leida endale sobiv koolitus.

Õppimist tõlgendavad intervjueeritud koolitajad avaralt ning nende isiklikes teooriates eristub neli seisukohta.

- Õppimine on protsess – pidev, elukestev ja eluhõlmav tegevus.
- Õppimine on muutus – muutus arusaamades ja mõtlemises, mis peaks peegelduma ka muutunud käitumises.

- Õppimine on info talletamine ja korrastamine – väga vähesed koolitajad räägivad õppimisest kui informatsiooni talletamisest, küll selgitatakse õppimist kui informatsiooni korrastamist või informatsiooni vahetamist.
- Õppimine on vahend millegi saavutamiseks – vahendit ei tõlgendata kitsalt instrumentaalselt, vaid suhteliselt avaralt just emantsipatoorse õppimisena, õppimine annab iseseisvuse, vabaduse ise tegutseda, ise maailmast aru saada.

Õpetamist tõlgendavad intervjueeritud koolitajad kui tegevust, mis võib toimuda erinevates situatsioonides ning väga erinevate inimeste juhituna. Õppimist-õpetamist nähakse koostöise protsessina, milles nii õppijal kui koolitajal on oma roll ja osa vastutust.

Koolitajate isiklikus teoorias peegeldub täiskasvanud õppija komplitseeritud, iseseisvalt mõtleva elukogenud isiksusena, kellel võib olla päris palju probleeme, ent kellele on tähtis valmisolek muutuda ja areneda ning kes vajab koolitaja toetust. Koolitajate intervjuudes mõtestatakse täiskasvanud õppija olemust lugupidavalt, samas ei looda täiskasvanud õppijast idealistlikku pilti.

Täiskasvanukoolitajatega tehtud intervjuude analüüsist ilmneb, et koolitajad peavad oluliseks teha täiskasvanud õppijaga koostööd ning toetada täiskasvanud inimese õppimist. Koolitaja isiklik teooria peegeldab seisukohta, et koolitaja peaks oskama ette näha, millises suunas oleks õppijatega vaja tegutseda, et nende arengut toetada. Intervjuudes väljendati seisukohta, et täiskasvanukoolitajad peaksid olema laialdaste teadmiste ja avara silmaringiga inimesed. Kuigi koolitamise põhieesmärgina ega õppimise põhiolemusena ei sõnastatud uute teadmiste omandamist, on informeeritus ja uute suundumustega kursisolek ning oma teadmiste jagamine õppijatega koolitajate arvates ikkagi oluline.

Koolitajate professionaalse arengu vajadused on erinevad, kuna igaühe koolitajaks kujunemise teekonnad ja õppimismustrid, samuti arusaamad koolitamisest ja õppimisest on individuaalsed ja isikupärased. Vastutus oma professionaalse arengu eest on igal koolitajal endal ning professionaalse arengu kulgemine sõltub koolitaja teadlikkusest, tema ettekujutusest oma professionaalsest identiteedist ja isiklikust õpetamisteooriast. Eesti täiskasvanukoolitajatel on võimalusi professionaalseks arenguks, ent nende võimaluste kasutamine sõltub koolitajast endast. Suur osakaal jääb kogemustest õppimisele, puudu jääb kogemuse teadlikust reflekteerimisest, teoreetilisest tõlgendusest, kogukonna nõudlikkusest, mis võib tähendada, et kõik koolitajad ei pruugi tajuda täiskasvanute koolitamisega kaasnevat vastutust ja riske ega pöörata piisavalt tähelepanu oma õppimisvajadustele. Täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu toimimine sõltub tema õppimis- ja refleksioonioskusest ja valmisolekust ise oma õppimisse ja arendamisse panustada.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES OF ESTONIAN ADULT EDUCATORS

Summary

Expanding understanding of the necessity of life long learning brings along the demand for adult educators. The context of adult education becomes more and more complex and complicated (globalisation, market economy, technological developments, orientation towards learner-centeredness, hidden compulsoriness of learning and the resistance of learners to it, the growth of non-state training organisations, new forms of learning, etc) and it constantly poses new challenges to the professionalism of educators who have to realise their role in the changing world and who should be able to direct and support adult learning.

At the same time adult educators are in a unique position among professionals as they have acquired a speciality in the course of their studies but often lack formal preparation for teaching because their studies had not necessarily included teacher training. At some stage of their career they might undertake adult education studies but the general tendency seems to be that the skills of the educator are developed through experience and reflection of their practice. The quality of preparation and professional activity of among adult educators can be very versatile. Adult educators can have different perceptions of their professional identity, personal theories on teaching and their needs for personal training and development. While the responsibility for professional growth and development falls on the adult educator him/herself, it is important to figure out what his/her perceptions of professional identity, professional growth and development are.

Research related to adult educators focuses primarily on describing necessary competences, requirements to adult educators, establishing norms and standards. But in regard to professional development, it is essentially important to research how an adult educator him/herself interprets professional identity, developmental needs and opportunities. Prior to the current research, interpretations of adult educators of their formation and development, perceptions and beliefs about teaching, have not been researched in Estonia.

The following research questions are posed on the basis of the above described research issue:

- **How learning opportunities, professional identity and personal educational theory support the formation and development of adult educators' professionalism?**
- **How adult educator substantiates his/her professional development, learning, professional identity and personal teaching theory?**

CURRICULUM VITAE

Name: Mari Karm
Date and place of birth: 12.05.1956, Tartu
Citizenship: Estonia

Education

2001	Tallinn Pedagogical University, Faculty of Educational Sciences, Doctoral studies
1998–2001	Tallinn Pedagogical University, Faculty of Educational Sciences, Master's studies
1974–1979	University of Tartu, Estonian language and literature

Employment

2005	University of Tartu, Faculty of Education, Chair of Higher Education, lecturer
2002–2004	Tallinn Pedagogical University, Faculty of Educational Sciences, Chair of Andragogy, lecturer
1999–	Open Mind Institute, educator
1995–2004	Audentes Private University, lecturer
1979–2005	Heino Eller Music College, teacher

Training

2006	Lecturer of Teacher Education as a Tutor
2005–2006	Teaching and Learning in Higher Education
2003	Teaching in Higher Education Institutions
2002	Critical thinking in the University (Open Society Institute)
2001	Small group teaching techniques for teacher trainers

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

1. MARE LEINO. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 125 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-227-6.

2. MAARIS RAUDSEPP. *Loodussäästlikkus kui regulatiivne idee: sotsiaal-psühholoogiline analüüs*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 2. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 162 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-231-4.

3. EDA HEINLA. *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 3. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 150 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-240-3.

4. KURMO KONSA. *Eestikeelsete trükiste seisundi uuring*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 4. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 122 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-245-2.

5. VELLO PAATSI. *Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918)*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 5. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 206 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-247-0.

6. KATRIN PAADAM. *Constructing Residence as Home: Homeowners and Their Housing Histories*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 6. Tallinn: TPU Press, 2003. 322 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-268-3.

7. HELI TOOMAN. *Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontseptuaalsed lähtekohad*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 368 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-287-X.

8. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Metods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. Tallinn: TPU Press, 2004. 200 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-298-5.

9. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 202 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-311-6.

10. MONIKA PULLERITS. Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 156 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-309-4.

11. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 218 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-320-5.

12. KRISTA LOOGMA. *Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töötingimustega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 12. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 238 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-326-4.

13. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 13. Таллинн: Изд-во ТПУ, 2004. 209 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-330-2.

14. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of*

Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. Tallinn: TPU Press, 2004. 91 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-352-3.

15. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. Tallinn: TPU Press, 2004. 88 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-356-6.

16. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2005. 258 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-366-3.

17. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагмадиалектика шахматной игры: основные особенности соотношения формально- и информально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 17. Таллинн: Изд-во ТПУ 2005. 74 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-372-8.

18. OVE SANDER. *Jutlus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 110 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-377-9.

19. ANNE UUSEN. *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 193 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 9985-58-423-6.

20. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 164 lk. ISSN 1736-3632. ISBN-10 9985-58-436-8. ISBN-13 978-9985-58-436-1

21. LAURI LEPPIK. *Transformation of the Estonian Pension System: Policy Choices and Policy Outcomes*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 21. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 155 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8. ISBN 9985-58-440-6.

22. VERONIKA NAGEL. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 22. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-448-4. ISBN 9985-58-448-1.

23. LIIVIA ANION. *Läbipõlemissümptomite ja politseikultuurielementide vastastikustest mõjudest*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 23. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 229 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-453-8. ISBN 9985-58-453-8.

24. INGA MUTSO. *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 24. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 179 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-451-4. ISBN 9985-58-451-1.

25. EVE EISENSCHMIDT. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 185 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-462-0. ISBN 9985-58-462-7.

26. TUULI ODER. *Võõrkeeleõpetaja proffessionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 26. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 194 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-465-1.